



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Karine Duarte Fanrinha Lourenço

2º Ciclo de Estudos em Ensino de Português 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino  
Secundário e Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino  
Secundário

**O jogo lúdico-didático como atividade subsidiária para a  
compreensão auditiva**

2013

Orientador: Professor Dr. Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação:

Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

## **O jogo lúdico-didático como atividade subsidiária para a compreensão auditiva**

Relatório de estágio submetido à Faculdade de Letras da Universidade do Porto por **Karine Duarte Fanrinha Lourenço** para a obtenção do grau de Mestre no ensino do Português 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo.

Porto, fevereiro de 2013



## **Agradecimentos**

A realização deste relatório marca o fim de uma importante etapa da minha vida. Neste sentido, os méritos que ele possa ter devem-se aos contributos das pessoas que durante a sua elaboração, me proporcionaram testemunhos de vários géneros. Foram elas que o tornaram possível, expressando por isso a toda a minha mais profunda gratidão. Sendo assim, não posso deixar de agradecer:

Ao Professor Dr. Rogelio Ponce de León Romeo, por ter aceite orientar este trabalho, pela ajuda na definição do objeto de estudo, pela revisão crítica do texto e pelos profícuos comentários e sugestões que contribuíram para a realização deste relatório.

À minha supervisora pedagógica, a Dra. Marta Pazos Anido pelo seu apoio e opiniões ao longo da minha prática pedagógica.

Agradeço também, pelas muitas razões profissionais e pessoais que as próprias bem conhecem, à Cidália, Heidi, Andreia, Liliana, e Carla, pela verdadeira amizade em todos os momentos e circunstâncias e pelo constante encorajamento a fim de prosseguir a elaboração deste trabalho.

À minha família em geral, mas em especial aos meus avós a quem dedico este relatório. O seu apoio e dedicação foram essenciais ao longo da concretização do mesmo, bem como durante todo o meu percurso académico. Sem o seu sacrifício e ajuda dificilmente teria sido possível chegar até aqui.

Ao meu marido, Nuno, pelo seu constante apoio, paciência, compreensão e ainda pelos sacrifícios a que se sujeitou durante a prolongada consecução deste relatório.

Aos meus filhos, Carolina e Bernardo, por me terem transmitido força, garra e ânimo através dos seus sorrisos e dos seus carinhos e, ainda que dentro do meu ventre, ao meu pequeno Santiago, que jamais me fez desistir deste projeto.

A todos, enfim, reitero o meu apreço e a minha eterna gratidão.

## **Resumo**

O presente relatório assume-se como o produto final da minha iniciação à prática profissional no âmbito do Ensino do Espanhol.

A primeira parte deste documento representa um marco teórico sobre, por um lado, o papel do jogo enquanto recurso pedagógico de grande rentabilidade na aula de LE e, por outro, a compreensão auditiva, como competência essencial para a aquisição das restantes. Aliando os dois conceitos, é abordado finalmente o uso do jogo lúdico como estratégia para facilitar a compreensão auditiva.

Numa segunda parte de cariz prático, concentrada na minha prática educativa, apresentam-se propostas didáticas no sentido de ilustrar e corroborar os pressupostos teóricos enunciados e a necessária reflexão crítica sobre as opções tomadas e os resultados obtidos.

**Palavras-chave:** compreensão auditiva; jogo lúdico; motivação; estratégia; aprendizagem.

## **Resumen**

El presente informe se asume como el producto final de mi iniciación a la práctica profesional en la Enseñanza del Español.

La primera parte de este documento representa un marco teórico sobre, por un lado, el papel del juego como recurso pedagógico de gran rentabilidad en la clase de Lengua Extranjera y, por otro lado, la comprensión auditiva, como destreza esencial para la adquisición de las restantes. Mezclando los dos conceptos, se discute finalmente la utilización del juego lúdico como una estrategia para facilitar la comprensión auditiva.

En una segunda parte, de naturaleza práctica, concentrándome en mi práctica educativa, se presentan propuestas didácticas con el fin de ilustrar y corroborar los presupuestos teóricos enunciados en la primera parte y la necesaria reflexión crítica sobre las opciones tomadas y los resultados obtenidos.

**Palabras clave:** comprensión auditiva; juego lúdico; motivación; estrategia; aprendizaje.

## **Abstract**

The present report assumes itself as a final product of my professional practice to the Spanish Teaching initiation.

The first part of the present document represents a theorist mark about, in one hand, the game function as a pedagogical resource of a great profitability in Spanish classes, and on the other hand the aural comprehension, as an essential capacity to the acquisition of all the others capacities. Allying the two concepts it is finally tackled the use of the playful game as a strategy to facilitate the aural comprehension.

On a second phase of practical feature, focused on my educational practice, some didactical proposals are submitted in a way to illustrate and support the theorist statements and the necessity to do a critical reflection about all the options made and the results obtained.

**Key Words:** aural comprehension; playful game; motivation; strategy; apprenticeship.

## **Lista de abreviaturas**

LE – Língua Estrangeira

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação

PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

CA – Compreensão Auditiva



## Índice

Resumo .....	5
Abstract.....	6
Resumen .....	7
Lista de abreviaturas .....	8
 Introdução .....	 10
 I Enquadramento teórico .....	 12
1. Do conceito de jogo lúdico-didático .....	13
1.1. O jogo lúdico-didático, meio para aprender, facilitador da aprendizagem? .....	15
1.2. Vantagens e desvantagens da utilização do jogo lúdico-didático em aula. ....	18
1.3. O papel do professor no jogo .....	24
1.4. Tipos de jogos na aula de ELE.....	27
2. A Compreensão Auditiva: pertinência e finalidades .....	32
2.1. Princípios caracterizadores da Compreensão Auditiva.....	38
2.2. Fases da Compreensão Auditiva .....	41
2.3. Tipo de atividades / materiais para trabalhar e estimular a Compreensão Auditiva e respetivas características .....	43
2.4. Dificuldades e problemas na Compreensão Auditiva .....	48
3. Estratégias de aprendizagem: breve definição e classificação.....	52
3.1. Estratégias específicas de escuta.....	54
3.2. O jogo como estratégia para melhorar a Compreensão Auditiva .....	58
3.3. Exemplo de jogos para trabalhar a Compreensão Auditiva .....	60
3.4. Em que momento da Compreensão Auditiva utilizar o jogo .....	63
 II Descrição do estudo e reflexão sobre a prática letiva .....	  65
1. Contexto educativo da prática pedagógica .....	66
2. Diagnóstico inicial e trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo .....	67
3. Síntese da metodologia adotada .....	73
4. Propostas didáticas.....	74
4.1. Proposta nº1 .....	74
4.2. Proposta nº2.....	79
4.3. Proposta nº3 .....	86
 Conclusão .....	 93
Bibliografia.....	96
Anexos.....	101

## Introdução

Este relatório está estreitamente ligado à iniciação à prática pedagógica profissional – estágio pedagógico – e, como tal, tem um rumo essencialmente prático e reflexivo, uma vez que a sua elaboração foi feita no decorrer da prática pedagógica.

O professor deve meditar constantemente sobre a sua prática pedagógica, pelo que este relatório será também uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e certamente uma oportunidade de o aperfeiçoar no futuro.

Como nos refere France Baie no seu artigo (2009), desde sempre, homens e animais jogam. Ao longo da história, os jogos evoluem e são a expressão do nosso modo de vida, “[d]es osselets aux jeux informatiques, les jeux sont toujours des symboles et nous parlent du monde dans lequel nous vivons” (Baie, 2009: 2). O jogo está associado à noção de prazer e a escola está associada à noção de esforço e aprendizagem. Assim sendo, terá o jogo o seu devido lugar na escola? Aprender uma língua estrangeira pode ser considerado um processo no qual o aluno tem de ultrapassar muitos obstáculos mas também no qual vai descobrir coisas novas, isto é, uma língua nova e uma cultura diferente da sua. Para isso, é necessário que o aluno esteja algo motivado e que tenha um espírito um tanto quanto aberto para acolher novos conhecimentos, novos desafios e poder partilhá-los *a posteriori*. Mas nem todos os alunos consideram a aprendizagem de uma língua estrangeira uma experiência interessante e enriquecedora, alguns adotam uma atitude algo reticente uma vez que a aprendizagem de uma língua nova lhes parece aborrecida e sentem um certo receio face ao desconhecido.

Mas como suscitar a motivação nos discentes nesta disciplina que, para muitos, é totalmente desconhecida? Que práticas pedagógicas adotar? A aprendizagem através do jogo parece-me ser um passo eficaz e deveras apropriado, já que permite associar a noção de prazer ao ato de aprender.

Assim, uma das ideias fundamentais aqui defendidas é de que o jogo pode desempenhar um papel muito importante na aprendizagem de uma língua estrangeira e ainda ser um aliado, isto é, um auxílio poderoso para melhorar a competência auditiva dos discentes.

Na primeira parte deste relatório, apresento os pressupostos teóricos que serviram de referência para o tratamento de atividades lúdicas para trabalhar e desenvolver a compreensão auditiva. Na segunda parte, concentrar-me-ei na prática

educativa, isto é, abordando algumas práticas implementadas nas minhas turmas nesta iniciação à prática profissional, terminando com uma reflexão crítica e análise do trabalho realizado.

Tendo em consideração os aspetos que considere mais relevantes durante este processo de ensino-aprendizagem, apresentarei a conclusão do meu trabalho, tentando demonstrar como o jogo pode ser utilizado na aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira e como o carácter lúdico, subjacente às atividades implementadas, pode potenciar nos alunos a compreensão auditiva.

Quero salientar que, na escolha do tema, foram determinantes a especificidade dos meus alunos, tendo em consideração o enquadramento sociocultural dos mesmos, as suas baixas expectativas futuras e a profunda desmotivação demonstrada logo no início do ano letivo. Sendo o jogo uma atividade que surge muito cedo na vida de todos nós, considere que seria possível os alunos apreciarem a sua integração no espaço da aula.



## 1. Do conceito de jogo lúdico-didático

Para entendermos o conceito de jogo lúdico-didático é fundamental distinguir e definir os termos que o constituem, pois este conceito, tantas vezes utilizado em contexto escolar, será, na verdade, entendido por todos da forma mais correta? Assim, creio que é conveniente, em primeira mão, definir o que é o jogo e, a seguir, o que significam os termos lúdico e didático.

Deparei-me com inúmeras definições da palavra jogo, uma vez que este faz parte da vida dos seres humanos desde os tempos mais remotos. Muitos jogos têm a sua origem em ritos religiosos que remontam ao nascimento das primeiras civilizações. É considerado uma inclinação inata no Homem e inclusive nos animais, já que, como nos é mostrado nos inúmeros documentários sobre a vida selvagem, estes aprendem a defender-se, a caçar ou a lutar, jugando. (Sánchez Benítez, 2010: 23).

O filósofo Huizinga, em 1938, escreveu o seu livro *Homo Ludens*, no qual argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (*Homo sapiens*) e a fabricação de objectos (*Homo faber*). Segundo o autor:

[o] jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral do jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. (Huizinga, 2000: 5).

Na sua obra, Huizinga (2000: 24) define, então, o jogo como:

... uma actividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”.

De forma mais sucinta, o dicionário *online* da Real Academia Espanhola apresenta o termo jogo como procedente do latim “*iocus*” (broma, diversão) e define-o como “ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”. O jogo,

considerado como entretenimento, suaviza as dificuldades da vida, por este motivo elimina o stress e propicia o descanso de cada um. O jogo pode ser igualmente considerado como um facto social porque estabelece laços entre as pessoas e reaproxima-as. É um meio pelo qual podemos explorar diversos mundos, permitindo-nos descobrir, sem grandes riscos, as nossas próprias competências / habilidades mas também descobrir as dos outros.

Relativamente ao termo lúdico, o mesmo dicionário apresenta-o como procedente do vocábulo latino “ludus” (que significa jogo, divertimento, escola, entre muitas outras aceções), definindo-o como “pertenciente o relativo al juego”. Lúdico designa, assim, tudo o que é relativo ao jogo, ócio, entretenimento ou diversão. Deste modo, pergunto: se todos os jogos são lúdicos, será que todas as atividades lúdicas são jogos? Como vimos, o jogo é uma atividade estruturada que segue regras previamente definidas; o lúdico abrange atividades descontraídas que nos possibilitam jogar, rir, divertir, alcançar liberdade ou prazer, livre de pressões e avaliações. Caillois (1990: 9) corrobora esta ideia aclarando o seu ponto de vista sobre o jogo na perspetiva lúdica:

[a]cima de tudo, contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração ou de diversão. Acalma e diverte. Evoca uma actividade sem escolhos mas também sem consequências na vida real. Opõe-se ao carácter sério desta última e, por isso, vê-se qualificada de frívola. Por outro lado, opõe-se ao trabalho, tal como o tempo perdido se opõe ao tempo bem empregue.

Por sua vez, segundo o dicionário *online* da Real Academia Espanhola, a palavra didáctica vem do grego *didaktiké* e significa a arte de ensinar ou aquilo que é próprio ou adequado para ensinar. Podemos dizer, então, que a didáctica é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino que se podem utilizar no ensino de uma disciplina.

Perante tantas definições tão distintas e complexas sobre os termos apresentados, termino este ponto afirmando que o jogo lúdico-didático poderá ser entendido como qualquer atividade lúdica, isto é, descontraída, divertida, baseada em regras pré-estabelecidas, que tenha como objetivo principal ensinar algo.

### 1.1. O jogo lúdico-didático, meio para aprender, facilitador de aprendizagem?

Se de una manera sabia y comprensiva introducimos el juego en la escuela y utilizamos sus diversas formas para aplicarlas a los fines de enseñanza, nos mantendremos fieles a las leyes del desarrollo del niño, facilitaremos su iniciación en el mundo de la ciencia y haremos penetrar la alegría en la escuela. La alegría es todo. Cualquiera puede experimentar el placer con que los niños reciben las más útiles y provechosas lecciones cuando éstas revisten formas de juego.

[D. Tirado Benedí (1937), in Pejenaute San Adrián, (2001: 150)]

Como é do conhecimento geral, qualquer criança, nos primeiros anos da sua vida, aprende seja o que for a brincar, ou seja, tudo o que lhe queremos ensinar pode ser-lhe transmitido através de brincadeiras e jogos, isto é, com atividades lúdicas. Já Platão demonstrara, na sua época, interesse pelo estudo do lúdico na educação, valorizando a importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem das ciências exatas, como é o caso da matemática, referindo que:

[p]or vía de distracción conduce el alma del niño a amar lo que debe hacer cumplido... Un espíritu libre no debe aprender nada como esclavo... La lección que se hace entrar por fuerza en el alma no permanecerá en ella, no gastéis, pues, violencia con niños y haced, más bien, que se instruyan jugando. [Platão (*Las Leyes*), in Pejenaute San Adrián (2001: 144)].

Os jogos fazem parte da idiosincrasia de um povo, são parte da sua cultura. Vejamos, por exemplo, os baralhos de cartas espanhóis, a *pétanque* francesa, entre outros, que são característicos de uma determinada cultura e facilmente reconhecidos por quem não faz parte dela. Segundo Labrador Piquer & Morote Magán (2008: 73):

[s]i el juego y la cultura van unidos, es lógico que sea un factor fundamental en la enseñanza de las lenguas extranjeras porque forma parte de su patrimonio cultural, no solo en lo lingüístico sino en lo antropológico porque costumbres, ritos, fiestas, creencias... impregnan el habla de los pueblos.

Assim, no que diz respeito ao ensino do espanhol como língua estrangeira, a componente lúdica começa a ser um recurso quase indispensável na aula a partir do enfoque comunicativo, já que constitui toda a atividade na qual “se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa” (Andreu Andrés & García Casas, 2000: 122).

A utilização de atividades lúdicas em aula visa essencialmente a concentração dos discentes. Estes não são apenas quem aprende a Língua Estrangeira (LE) mas sim jogadores por inteiro, ou seja, participam ativamente no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que a sua motivação é reforçada pela atividade lúdica, o aluno utilizará de forma natural a língua meta para jogar e sobretudo, para ganhar. (Bésory, s.d.: 7). Os jogos devem, então, ser considerados como uma atividade importante na aula de LE, uma vez que são uma forma diferente de receber as diversas aprendizagens propostas e propiciam um ambiente mais descansado e divertido aos alunos. Permitem também orientar e despertar o interesse dos seus participantes às áreas envolventes da atividade lúdica (compreensão escrita / oral, expressão escrita / oral). Segundo Guastalegnanne (2009: 2):

[L]os juegos despiertan la creatividad y nos dan un recurso para que los alumnos, se “olviden” de que están trabajando con la lengua y participen en una situación de comunicación real. Son entretenidos, interactivos, además, resultan atractivos para todos los estilos de aprendizaje.

Oferecer aos alunos a possibilidade de jogar na língua meta poderá mostrar-lhes que a língua em estudo é, além de uma útil ferramenta de comunicação, uma língua de ação, isto é, não apenas uma língua que se pode estudar através da leitura dos textos que constam nos manuais ou da realização de exercícios nos cadernos, mas sim uma língua que poderão utilizar *a posteriori* dentro da sala de aula como fora dela. (Bésory, s.d.: 7). O jogo deve ser, portanto, utilizado como um suporte, como uma ferramenta de aprendizagem. Como sabemos, a concentração dos nossos estudantes em sala de aula não é de cem por cento, longe disso! Deste modo, é necessário encontrar um meio adequado para estimulá-los. É necessário propor-lhes novas atividades, que sejam atraentes. É nisto que o jogo consiste, ou seja, é nesse âmbito que o jogo se torna uma ótima ferramenta pedagógica, facilitadora da aprendizagem. Segundo Ortiz Ocaña (2005), in Sánchez Benítez (2010: 23), o jogo didático é:



... una actividad amena de recreación que sirve para desarrollar capacidades mediante una participación activa e efectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz.

Além disso, a utilização do jogo em aula é um recurso favorável para melhorar o êxito escolar. Pode ajudar os alunos, por exemplo, e tendo em conta a minha prática pedagógica do ano transato, a aprenderem melhor e mais facilmente, levando-os a conseguir atingir os objetivos propostos em determinadas áreas / matérias que poderiam parecer-lhes demasiado difíceis. Com efeito, o jogo permite uma atmosfera de convívio entre todos, que facilita a integração dos alunos no seio da turma permitindo-lhes ter mais confiança em si mesmos, e neste caso, constituir um “antídoto” para o fracasso escolar a que estamos cada vez mais acostumados a assistir. Deste modo, podemos salientar a opinião de Sánchez Benítez (2010: 23):

[e]l juego y el aprendizaje tienen en común varios aspectos: el afán de superación; la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar dificultades.

A escola é, sem dúvida, um lugar de aprendizagem, um lugar de intercâmbios e socialização. O jogar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula, possibilitando um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. (Roloff, 2010: 4). Como já referido em diversas ocasiões, o jogo é uma ótima ferramenta pedagógica, um útil complemento de outras técnicas e métodos de aprendizagem usualmente utilizados numa sala de aula. Como é óbvio, o jogo não exclui uma aprendizagem mais tradicional. Os professores devem saber como variar as atividades e a organização das suas aulas. O jogo é uma das formas de o conseguir. Assim, e para concluir este ponto, gostaria de salientar que não podemos esquecer-nos que, apesar do jogo ser uma ótima ferramenta para facilitar a aprendizagem dos aprendentes, é imprescindível saber como e quando recorrer a ele, isto é, este não deve ser utilizado nem em todas as aulas nem sempre de todos os modos como “atividade exclusiva o dominante” (Andreu Andrés e García Casas, 2000: 124), de forma a não torná-lo numa prática rotineira, possível de aborrecer os discentes e desinteressá-los das nossas aulas. Aliás, como o referem os autores anteriormente citados, “la clase idónea no es aquella que utiliza un mayor número de actividades lúdico-educativas, sino aquella que tiene unos objetivos docentes muy concretos y utiliza el juego didáctico

para mejorar e incentivar en el momento adecuado” (Andreu Andrés & García Casas, 2000: 124).

Ainda que para Guastalegnanne (2009: 5):

[l]os juegos pueden usarse en todo momento de la clase, tanto en las presentaciones, como en las prácticas, en los repasos o en el trabajo de habilidades, al principio de la clase como entrada en calor, al final como un cierre o entre actividades como “separadores”,

o professor deve poder e saber utilizá-los, ou seja, quando sente que poderão trazer benefícios na aprendizagem dos alunos. Com os anos, as pessoas deixam de brincar ou brincam somente de vez em quando. Mas quem trabalha na área da educação sabe que seja com crianças do ensino pré-escolar, do ensino básico ou secundário, em qualquer espaço, sempre há espaço para uma atividade lúdica, para esquecer um pouco a seriedade do contexto em que estamos inseridos e aliviar a tensão a que estamos sujeitos. Não é apenas na infância que podemos brincar e ser feliz. Deste modo, o jogo lúdico proporciona um momento de felicidade a todos os seus participantes, acrescentando leveza à rotina diária e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa. (Roloff, 2010: 2).

## **1.2. Vantagens e desvantagens da utilização do jogo lúdico-didático em aula**

Para Sánchez Benítez, a utilização do jogo lúdico-didático oferece numerosas vantagens no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, uma vez que:

... se puede emplear para introducir los contenidos, consolidarlos, reforzarlos, revisarlos o evaluarlos. El juego puede ser una excusa para hablar de un tema, puede ser la actividad central o puede ser una actividad final para fijar los contenidos o comprobar si se han asimilado correctamente o no... (Sánchez Benítez, 2010: 24).

A autora afirma que no jogo “intervienen factores que aumentan la concentración del alumno en el contenido o la materia facilitando la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades” (Sánchez Benítez, 2010: 24) já que, num ambiente mais relaxado e mais participativo, a ansiedade do aluno – até a do mais

tímido – diminui, permitindo-lhe encontrar soluções e ativar estratégias para resolver os problemas que cada atividade apresenta.

Segundo Baretta (2006: 2-3), os jogos lúdico-didáticos são excelentes alternativas aos métodos tradicionais e, portanto, a sua utilização em sala de aula tem inúmeras vantagens, as quais passo a enumerar:

- a) Permitem trabalhar diferentes habilidades dos alunos, conjugando ensino e diversão.

O jogo lúdico permite, sem dúvida, o desenvolvimento de aspetos cognitivos mas também de atitudes sociais como a iniciativa, a responsabilidade, o respeito, a criatividade, entre outros. (Baretta, 2006: 2). O jogo possibilita a criação de um clima de confiança, cooperação e respeito entre os discentes, permitindo a todos sentirem-se no seu lugar e expressarem as suas necessidades. Cria vínculos entre diferentes alunos / participantes por meio das atividades em grupo, já que o trabalho em equipa une-os e “obriga-os” a dialogar para se porem de acordo, o que ajuda a criar um ambiente de familiaridade onde é mais fácil atuar de forma mais desinibida. Esta atmosfera de convívio e prazer faz com que os alunos possam entrar na aula com mais vontade de aprender. (Renard, 2008: 2). Deste modo, podemos dizer que o jogo lúdico-didático é um fator de socialização uma vez que é um processo de interação entre o jovem e o seu meio ambiente e que o facto de “trabalhar” em grupo vai quebrar o comportamento egocêntrico do aluno, tornando-se consciente de que ele é necessariamente importante em relação aos outros e os outros em relação a ele.

- b) São motivadores e diminuem a ansiedade dos alunos.

Nas atividades tradicionais, em que se distingue claramente o lugar do professor e o dos alunos, a insegurança e o medo de errar inibem a participação em aula, contudo, quando se realizam atividades lúdicas, cria-se uma atmosfera de trabalho na qual o aluno adquire mais confiança e se sente livre para participar de forma mais responsável e autónoma. (Baretta, 2006: 2). Renard (2008) corrobora esta opinião afirmando que qualquer produção (oral ou escrita) em LE provoca nos alunos uma certa ansiedade, um certo medo suscitado por alguma vergonha em falar a um grande público, receio de errar. O aluno sente-se algo inibido sempre que, na aula, tenha de exprimir-se na língua meta. O jogo lúdico-didático oferece a oportunidade de abafar um pouco essa ansiedade, esse medo, já que, por norma, os jogos são divertidos, ajudando a “esquecer” que

estamos a trabalhar com a língua, e o incentivo de um prémio ou o reconhecimento do vencedor motiva os alunos a jogar, a aprender. Através do jogo, o aluno começa a falar / escrever e arrisca. (Renard, 2008: 1). Não é este um dos objetivos do professor de língua estrangeira, fazer com que o seu aluno, ainda que cometendo algumas incorreções, arrisque e comunique na língua meta? Assim, podemos dizer que o jogo é fonte de motivação. Como Varela González afirma:

[c]uando nos divertimos, aprendemos más e mejor, nos relajamos, encontramos motivación para la realización de tareas y nos sentimos más cómodos para arriesgarnos a equivocarnos. Ésta es una de las diversas razones por las cuales el juego es un elemento motivador de nuestros alumnos a la hora de aprender un idioma”. (Varela González, 2010: 2). / “... el juego ayuda al alumno a desinhibirse para expresarse con naturalidad, perdiendo el miedo a equivocarse. (Varela González, 2010: 3).

Resumindo, e valorizando a perspetiva de Décuré (1994: 16), o jogo:

... peut servir constamment pour la pratique et le renforcement (acquisition des structures et du vocabulaire, création d’automatismes) remplaçant ainsi les *drills* de laboratoire tombés à tort en désuétude, et surtout pour améliorer l’aisance dans le maniement de la langue, l’expression libre et spontanée, ce but vers lequel tendent idéalement la plupart des cours de langues, qui cherchent à recréer la situation “dans le pays”.

- c) O jogo é uma situação real de comunicação na qual os alunos põem em prática as suas habilidades comunicativas de forma mais natural e espontânea, permitindo-lhes desenvolver estratégias comunicativas.

Para que o aluno se sinta à vontade, é necessário dar-lhe a oportunidade de exercer as suas habilidades, de exprimir-se em situações que estejam o mais próximo possível das situações em contexto comunicativo real, não só com o professor, mas também com os seus pares. Os jogos geram situações de necessidade em obter informação e de negociação, assim deve ser dada ao aluno a oportunidade de testar as suas competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas para que ele possa descobrir as soluções para uma comunicação bem-sucedida na língua que está a aprender. (Renard, 2008: 1-2). O jogo lúdico oferece esta experiência já que, à semelhança dos jogos mais populares como o futebol, basquetebol, etc., se realiza em equipa, pressupondo um intercâmbio entre os seus participantes. Varela González

(2010: 3) corrobora esta opinião afirmando que “la finalidad principal y última del juego siempre será el ensayo de la comunicación interactiva en la nueva lengua”.

Além disso, a meu ver, o recurso frequente a atividades em grupo permite que os alunos não recebam apenas o conhecimento por via do professor, como também lhes permite partilhar os conhecimentos que já possuem com os seus colegas, uma vez que obriga a que participem de forma ativa e sejam responsáveis pela sua própria aprendizagem, tomando consciência das suas próprias aquisições, tornando-os mais confiantes sobre as suas capacidades.

- d) Podem aproximar o professor das particularidades e necessidades dos seus alunos.

Como o uso dos jogos, o professor tem também mais liberdade para observar os seus alunos na consecução das atividades, ver de perto o modo em como estes tentam resolver as diversas situações apresentadas, o que lhe permitirá desenvolver as aulas seguintes em função das lacunas e necessidades dos alunos que terá identificado aquando da realização dos jogos. (Renard, 2008: 2). Os jogos são, além disso, um ótimo recurso para que o professor trabalhe erros fossilizados e os fossilizáveis.

Por último, a introdução de jogos na sala de aula de LE respeita a perspetiva do uso da língua para jogar, recomendado pelo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR) – salientado no capítulo quatro, ponto 4.3.4 -, que “desempenha um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua, mediante atividades lúdicas como os jogos sociais de linguagem, algumas atividades individuais e os jogos de palavras” (QECR, 2001: 88).

Apesar das vantagens elencadas, temos de estar conscientes dos limites da utilização do jogo lúdico na aprendizagem. No seu artigo sobre a utilização dos jogos para trabalhar a gramática e o vocabulário em aula de espanhol língua estrangeira, Guastalegnanne (2009: 5) refere que o jogo pode usar-se em qualquer momento da aula, ou seja, tanto nas apresentações, como nas práticas, nas revisões, ao início ou mesmo no final da aula. Contudo, creio que relativamente à introdução de novos conteúdos, o professor terá que redobrar a sua atenção e refletir acerca da sua utilização na aula se pretende um resultado positivo e uma aprendizagem adequada, já que, na hora da apresentação de novos conceitos, nomeadamente em turmas de nível iniciação, poderá

tornar-se mais difícil evitar os erros dos alunos e corrigi-los sem interromper o decorrer do jogo.

Assim, na aula de LE, o jogo também oferece uma série de problemas para o professor. O decurso de tempo do jogo deve estar bem calculado para se ajustar ao horário, a fim de evitar a fadiga e a frustração dos alunos e para ser produtivo. É necessário ter em conta que a preparação do material para um jogo pode ser muito simples, mas pode ser necessário um investimento significativo de imaginação por parte do docente, tempo e equipamento.

Deste modo, aquando da pesquisa sobre as desvantagens da utilização dos jogos lúdicos em sala de aula, deparei-me não tanto com a enumeração de infinitas listas das mesmas mas com os diferentes aspetos a ter em conta na hora da utilização desses mesmos jogos para conseguir resultados positivos e uma aprendizagem eficaz, isto é, segundo Sánchez Benítez (2010), é importante que os jogos correspondam aos objetivos e conteúdos do programa; sejam utilizados com uma finalidade concreta e, assim, sejam utilizados num momento determinado da aula e não ao acaso. Além disso, devem ter-se em conta as necessidades, a idade, a personalidade, a etapa, ou o nível de aprendizagem dos alunos de modo a que os jogos não percam o seu sentido motivador; estes não devem ser utilizados de modo abusivo e as suas regras devem ser explicadas de forma clara e mediante exemplos para que os alunos, em momento algum, possam desistir da atividade por terem alguma dúvida relativa ao funcionamento da mesma. (Sánchez Benítez, 2010: 25).

Além de trazer uma série de dificuldades para o professor, a utilização dos jogos lúdicos em sala de aula também pode ser desvantajosa para os alunos. Guastalegnanne (2009) apresenta algumas dessas desvantagens assim como as soluções. No entanto, para este meu trabalho e sendo já docente há alguns anos, irei apenas mencionar as desvantagens do uso dos jogos segundo o autor, dando o meu parecer sobre cada uma, já que cabe a cada docente encontrar a melhor solução para ultrapassar as mesmas.

Assim, segundo Guastalegnanne (2009: 4-5):

- a) A pressão de ganhar pode ser stressante.

É imprescindível deixar claro aos alunos que estamos num contexto onde a obsessão pelo resultado não deve imobilizar a imaginação, a procura da solução. O jogo deve servir a um propósito e não ter apenas como objetivo o encontro do vencedor. Os

alunos têm de consciencializar-se que, para atingir a finalidade da atividade, têm de cumprir regras de forma tranquila e relaxada.

b) Se há alunos demasiado competitivos os jogos podem separar o grupo.

Não podemos esquecer-nos que o jogo induz a um certo burburinho quando envolve uma competição ou desafio, porque os alunos envolvem-se sem reservas num jogo motivador que representa sempre um desafio. Devem estabelecer-se regras de conduta desde o início. Assim, para que o momento seja agradável para todos, é necessário ouvir e compreender as regras do jogo, seguir as instruções, esperar pela sua vez para jogar e não fazer batota. A maior das dificuldades para o aluno pode ser a de aprender que não ser o vencedor de um jogo não significa o fim do mundo.

c) Alguns alunos podem ver o jogo como uma perda de tempo.

O jogo para o professor, ao contrário do aluno, tem uma intenção utilitária e pedagógica e corresponde ao meio utilizado para atingir um objetivo específico. No entanto, é ilusório acreditar que o simples facto de jogar e até mesmo o ter sucesso no jogo cria no aluno as condições para uma evolução, isto é, muitas vezes, os discentes apenas vêem o ato de jogar uma forma diferente de “passar” o tempo na aula, sem conseguirem ver que estão a aprender algo. Por conseguinte, é necessário permitir ao jogador / aluno fazer uma transferência entre a situação do jogo e a situação de aprendizagem. É o que acontece ou o que deveria acontecer depois do jogo, aquando da análise do mesmo, ou seja, é realmente importante que o professor, em conjunto com os seus discentes, faça um comentário no final da atividade lúdica, fazendo com que eles próprios consigam concluir quais as aprendizagens recebidas ao jogar.

d) Alguns estudantes podem sentir-se subestimados ou que estão a ser postos em situações demasiadas infantis.

Por vezes, por não conseguirem alcançar os resultados desejados, ou seja, ganhar, ou por se enganarem muitas vezes, faz com que os alunos tenham vontade em desistir rapidamente da atividade ou mesmo em criticar a mesma, dizendo que esta não passa de uma atividade infantil. Deve deixar-se espaço para o erro e não estigmatizar o “perdedor”. O erro é constitutivo do jogo e é muitas vezes no erro que o aluno compreende e memoriza uma regra. Portanto, é preciso deixá-lo ousar, tentar, errar e

tentar novamente. É importante também que o professor divida os alunos em pequenas equipas para que a derrota seja mais fácil suportar do que se ficassem sozinhos.

- e) Logo, há que preparar bem os jogos para que sejam úteis, atrativos e de boa qualidade.

É essencial que o recurso ao jogo dê prazer, isto é, o docente deve escolher um jogo com o qual se sinta confortável e que, quer ele, quer os alunos, gostem. Estes poderão sentir assim que o professor se preocupa com os seus gostos e envolver-se-ão ainda mais na atividade já que todos estarão a participar na mesma, num clima amigável em que todos, inclusive o professor, aprendem divertindo-se.

O uso dos jogos na sala de aula é, então, por um lado, muito benéfico, mas por outro, desvantajoso na sua organização física. Contudo, constitui uma ferramenta valiosa em certos momentos da aprendizagem pela atração e envolvimento que suscita entre estudantes e o professor terá indubitavelmente um papel crucial na preparação e organização do jogo a fim de atingir os objetivos visados e alcançar aprendizagens ricas em significados.

### **1.3. O papel do professor no jogo**

Debemos despertar en nuestros alumnos ese interés sobre la materia, sobre aprender algo que le resulta no sólo útil, sino agradable, gratificante. Parte importante de este proceso es el papel del profesor en su jornada de enseñanza, en la que debe pasar los conocimientos necesarios de una forma dinámica, divertida y amena, disipando cualquier vestigio de desinterés por parte de nuestros alumnos.

(Varela González, 2010: 2)

Quando um professor toma a decisão de recorrer a um jogo lúdico na sua sala de aula tem, antes de tudo, de ter em conta o nível de conhecimento dos seus alunos, a idade, os seus interesses e necessidades e, obviamente, o contexto em que se inserem. Não seria de todo vantajoso escolher um jogo que não despertasse o interesse dos alunos e que exigisse destes um grau de conhecimento da língua meta demasiado alto



ou baixo. Um jogo como o “*Veo, veo*” pode ser útil para grupos de crianças / pré-adolescentes, mas demasiado elementar para ser realizado com adultos (este jogo consiste num jogo de adivinhas em que uma pessoa começa por escolher um objeto e diz em voz alta “*Veo, veo*”, iniciando a sequência seguinte entre a pessoa que escolheu o objeto e os outros que tentarão adivinhá-lo: - “*Veo, veo.*” / - “¿*Qué ves?*” / - “*Una cosita.*” / - “¿*Qué cosita es?*” / - “*Empieza por \_\_\_\_.*” [apenas pode dizer a primeira letra com que começa a palavra]. Os outros jogadores olham à sua volta para sugerir o que possa ser o dito objeto. A pessoa que o escolheu apenas poderá responder “*Sí*” ou “*No*”. A pessoa que adivinha de que objeto se trata escolherá o seguinte e assim sucessivamente). Além disso, na hora de eleger o jogo lúdico a utilizar, o professor tem de lembrar-se das condições e materiais de que dispõe, pois, infelizmente nem todas as escolas, e respetivamente as salas de aula, estão apetrechadas da mesma forma. Segundo Labrador Piquer & Morote Magán (2008: 80), há aspetos físicos que o professor deve ter em conta para pôr em prática os jogos: o espaço para uma boa comunicação, a iluminação, a ventilação, a decoração, o mobiliário, entre outros.

Como sabemos, a utilização do jogo lúdico em contextos de sala de aula é, na maioria das vezes, sinónimo de confusão e barulho, nomeadamente numa fase inicial, em que se tenta “ditar” as regras aos alunos. Estes nem sempre estão atentos e recetivos às normas já que estão ansiosos por jogar e serem os vencedores da atividade. Explicar minuciosamente as regras do jogo, repeti-las as vezes que forem necessárias, e certificar-se que todos as entenderam é de facto um passo fundamental, porque só assim o jogo se desenvolverá de uma maneira mais fluida. Assim, segundo Pizarro & Silva (2007), o professor tem de assumir o papel de juiz e apaziguar caso se desenvolvam conflitos no decorrer dos jogos, pois tendo estes, geralmente, um carácter competitivo, muitos alunos poderão considerar os seus colegas como “inimigos / adversários”. Assim, cabe ao docente lembrar-lhes que todos, naquele momento, estão a adquirir conhecimentos. Por outro lado, segundo as mesmas autoras, o professor deve, sempre que tenha oportunidade para tal, participar com os alunos, para que alguns deles não pensem que a estão a assumir uma postura ridícula ao participar na atividade proposta. Deste modo, todos se sentirão mais confiantes e menos preocupados. (Pizarro & Silva, 2007: 9).

Contudo, na minha opinião, a participação do docente no jogo deve ser muito diminuta, a não ser que o grupo seja demasiado pequeno e haja necessidade em participar numa das equipas. Caso contrário, o docente poderá ser um elemento

desestabilizador, de desequilíbrio, já que fala melhor na língua meta do que os discentes e não poderá estar disponível para as restantes equipas, nem ajudá-las e ouvi-las.

Assim sendo, no decorrer de uma atividade lúdica, o professor é a pessoa que observa o aluno / jogador a jogar porque, através das atividades lúdicas, tem a oportunidade de observar de forma mais detalhada informações sobre cada aluno e redirecionar, se necessário, a sua prática. (Roloff, 2008: 2). Como afirma Bésory (s.d.: 7), o professor é o mediador, o guia, o orientador e pode escolher se quer manter-se afastado ou participar no jogo. Ainda que permaneça um pouco afastado, não deve contudo desaparecer, pois os alunos, ainda que conheçam as regras do jogo, necessitam da sua presença para sentirem-se mais seguros na eventualidade de uma dúvida;

[d]el mismo modo que el profesor toma un papel secundario de orientador, guía, facilitador... en muchas de las actividades comunicativas que se dan en el aula, durante los juegos, el profesor debe adoptar ese mismo papel secundario, orientando, animando y guiando a los alumnos para que consigan el objetivo propuesto e incluso explicando algún juego que desconozcan. (Labrador Piquer & Morote Magán, 2008: 80).

Segundo Labrador Piquer & Morote Magán (2008: 80), é o professor quem atempadamente escolherá as atividades de acordo com os objetivos a que se propõe, terá em conta os instrumentos e os meios adequados e a duração dessas mesmas atividades (os estudantes têm de ter conhecimento do tempo de que dispõem para a realização das mesmas), dará as orientações necessárias aos discentes, assumindo, no entanto, uma postura discreta durante a atividade lúdica. Como afirma Décuré (1994: 209), o recurso ao jogo em sala de aula é muito interessante na medida em que reduz o “domínio” do professor, e, da mesma maneira a distância entre professor-aluno, opinião partilhada por Andreu Andrés & García Casas (2000: 124):

[c]on el juego, nosotros los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los ‘sabios’ en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de potenciar con su uso el trabajo en pequeños grupos o parejas.

Mesmo se o docente deve manter uma certa distância durante a realização dos jogos lúdicos, uma vez mais ele assume um papel muito importante quer na sua preparação (através da escolha dos materiais, etc.), quer na sua avaliação, pois, como já foi referido aquando das vantagens do recurso aos jogos em sala de aula, essas situações

lúdicas são um momento privilegiado para a observação do modo em como os alunos tentam resolver as diversas situações apresentadas, permitindo ao professor desenvolver as aulas seguintes em função das lacunas e necessidades apresentadas pelos alunos (Renard, 2008: 2) e trabalhar erros fossilizados e os fossilizáveis. O docente poderá fazer a correção desses mesmos erros, quer num momento posterior à atividade lúdica e de forma globalizada, isto é, para a turma em geral, quer num momento imediato ao jogo, de forma individual, se assim achar necessário.

O fracasso do jogo depende, em grande parte, quer das habilidades do docente quer das características do grupo, não das técnicas, táticas ou enfoques em si mesmos pois as possíveis causas do fracasso radicam, geralmente, segundo Labrador Piquer & Morote Magán (2008: 80-81) em:

- ✓ Falta de formação do docente na técnica específica;
- ✓ Errada seleção da técnica;
- ✓ Condução inadequada;
- ✓ Desconhecimento do grupo;
- ✓ ...

#### **1.4. Tipos de jogos na aula de ELE**

Muitos autores tentaram classificar os jogos. Para Jean Piaget, psicólogo, biológico, epistemólogo suíço, os jogos dividem-se em três categorias de acordo com o estado de desenvolvimento da criança: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. Para Piaget (1978), in Oliveira (2006: 1-2), a criança é vista como um pequeno cientista que, através dos seus jogos, experimenta o mundo e construiu assim a sua inteligência:

- Jogo de exercício: a principal característica deste estado, que Piaget classifica como um período *sensório-motor*, é obter a satisfação das suas necessidades, isto é, as ações ficam dirigidas somente para atingir o seu objetivo maior que é o prazer.
- Jogo simbólico: segundo Piaget, estes jogos fazem parte da fase *pré-operatória* (dos dois aos seis anos de idade), onde a criança, além do prazer, começa a

utilizar a simbologia. A função simbólica já está estruturada e começa a fazer imagens mentais, já domina a linguagem falada.

- **Jogo de regras:** de acordo com Piaget, este jogo acontece a partir dos sete anos de idade, no período *operatório concreto* – a criança aprende a lidar com delimitações no espaço, no tempo, o que pode e o que não pode fazer. Ao invés de símbolo, a regra supõe relações sociais, porque a regra é imposta pelo grupo e a sua falta significa ficar fora do jogo.

Caillois (1990: 33-47) concentrou-se mais na tipologia de jogos segundo quatro atitudes fundamentais:

- *Agôn*: jogos dominados fundamentais por atividades competitivas. O *agôn* aparece predominantemente nas competições desportivas. O interesse do jogo é, para cada um dos jogadores, o desejo de ver reconhecida a sua superioridade num determinado domínio, razão pela qual a prática do *agôn* supõe uma atenção persistente, um treino apropriado, esforços assíduos e vontade de vencer.
- *Alea*: jogos em oposição ao *agôn*, pois o jogador atua passivamente, não fazendo uso de qualquer habilidade previamente adquirida, negando, assim, qualquer qualificação profissional. Na *alea* predominam a força do acaso, o destino, a sorte, sendo representada na nossa sociedade pelos diversos jogos de azar como a roleta, o bingo, a lotaria, etc. Contrariamente ao *agôn*, a *alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade e qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade e o treino.
- *Mimicry*: são jogos fictícios em que os participantes adotam para si o papel de determinados personagens. É uma forma de se apropriarem de outra realidade que não a sua. O jogo pode consistir, então, na encarnação de uma personagem ilusória e na adoção do respetivo comportamento. Mímica e disfarce são, assim, os aspetos fundamentais desta classe de jogos.
- *Ilinx*: são jogos que se baseiam na busca da vertigem, com o intuito de destruir a estabilidade de percepção do corpo humano, ou seja, procura-se atingir uma espécie de espasmo, transe, afastamento súbito da realidade. A perturbação provocada pela vertigem é muito frequentemente procurada como fim em si mesma (carrosséis, baloiços, escorregas...).

De Grandmont, que disponibiliza através de um *site* Internet<sup>1</sup> um resumo da sua obra *Pédagogie du Jeu*, classifica os jogos em função de três características. O jogo pode ser, de facto, lúdico, educativo ou pedagógico.

- O jogo lúdico é livre, espontâneo, gratuito, imaginativo e criativo e não tem regras fixas. O prazer constitui o motor de jogo.
- O jogo educativo permite desenvolver novos conhecimentos. Sabe ocupar agradavelmente o sujeito, o tempo necessário para facilitar a aprendizagem (por exemplo: o xadrez, as damas...).
- O jogo pedagógico permite verificar se a criança memorizou bem a informação. Permite, deste modo, testar as aprendizagens e reforçar as aquisições. O jogo pedagógico é, então, uma espécie de “teste” das aprendizagens (por exemplo, o *Trivial Pursuit*).

Vários autores tentaram, então, ao longos dos anos, propor uma classificação dos jogos. Tendo em vista várias análises, parece que o estabelecimento de uma classificação racional do jogo prova ser um exercício difícil porque conduz a diferentes tipologias conforme as perspetivas dos autores: psicológica, sociológica, antropológica, pedagógica...

Uma vez que o meu relatório aborda os jogos numa perspetiva de aprendizagem, decidi apresentar e utilizar as diferentes classificações que definiram Labrador Piquer & Morote Magán (2008) e Chamorro Guerrero & Prats Fons (1990). Labrador Piquer & Morote Magán (2008: 75-76) destacam-se, nomeadamente, a classificação dos jogos segundo o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Segundo as autoras, os jogos, conforme o PCIC (1994: 110-112), “posibilitan tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales”. Assim, o referido no documento classifica-os da seguinte forma:

- Jogos de observação e memória – indicados para a prática controlada do léxico.
- Jogos de dedução e lógica – apropriados para praticar o passado.

---

<sup>1</sup> <http://www.ndegrandmont.webatu.com>

- Jogo com palavras – o PCIC propõe-nos para atividades escritas e orais (trava línguas, adivinhas...).

As mesmas autoras defendem que as outras classificações se poderiam fazer atendendo ao meio utilizado (radio, cinema, informática...), ao nível de competência, aos objetivos a que se propõem, aos métodos dos jogos, às destrezas e ao momento da sua utilização. Por exemplo, relativamente a este último ponto, os jogos poderiam ser classificados como jogos de iniciação, jogos exploratórios de nível, jogos de introdução ou revisão, entre outros. (Labrador Piquer & Morote Magán, 2008: 77).

Segundo o QECR (2001: 88), relativamente aos usos lúdicos da língua, os jogos podem ser divididos em:

- Jogos de linguagem:
  - Orais (histórias erradas ou “encontrar o erro”; como, quando, onde, etc.);
  - Escritos (verdade e consequência, a força, etc.);
  - Audiovisuais (loto de imagens, etc.);
  - De cartas e de tabuleiros (canasta, monopólio, xadrez, damas, etc.);
  - Charadas, mímica, etc.
- Atividades individuais:
  - Adivinhas e enigmas (palavras cruzadas, anagramas, charadas, etc.);
  - Jogos mediáticos (TV e rádio: “Quebra-cabeças”, “Palavra Puxa Palavra”).
- Trocadilhos, jogos de palavras, por exemplo:
  - Na publicidade (por exemplo: da proteção ambiental – “Um cigarro mal apagado pode apagar a floresta”);
  - Nos títulos de jornais (por exemplo: a propósito do lançamento de um CD dos Beatles perto do Natal – “Noite consolada”);
  - Nos *graffiti*, por exemplo: “Quem não tem nada não tem nada a perder”.

De todas as classificações que encontrei e analisei, e pelos critérios em que se fundamenta, aquela que me despertou mais interesse foi, sem dúvida, a proposta das autoras Chamorro Guerrero & Prats Fons (1990: 238-240). Assim, as autoras classificam os jogos do seguinte modo:

A. Grau de Competitividade:

- Jogos competitivos: cujo interesse se centra em ser o primeiro a alcançar um determinado fim.
- Jogos cooperativos: nos quais a participação de todo o grupo é necessária para concluir a tarefa proposta.

B. Funcionamento do jogo:

- Jogos de vazio de informação:
  - Unívocos: um estudante tem a informação que o seu colega deve adquirir;
  - Recíprocos: um estudante A tem a informação que B necessita e vice-versa.
- Jogos de averiguação (oferecem duas variantes que se distinguem pelo nível de implicação dos participantes):
  - Jogos para adivinhar: só um membro – ou um grupo – do conjunto possui uma informação que deve esconder deliberadamente;
  - Jogos de busca e averiguação: conferem a todos os membros da turma um papel ativo, já que cada um deles possui parte da informação, pelo que devem atuar ora como recetores, ora como dadores dessa informação.
- Jogos de puzzle.
- Jogos de hierarquização.
- Jogos de pares.
- Jogos de seleção.
- Jogos de intercâmbios.
- Jogos de associação.
- Jogos de papéis (*juegos de roles*).
- Simulações.

Hoje em dia, os manuais para o ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE) contemplam a componente lúdica em muitas das suas atividades. Assim, para facilitar a sua utilização na aula, o professor pode encontrar, na maioria dos casos, uma classificação dos jogos segundo as competências que se desenvolvem: a competência gramatical, a competência léxico-semântica e a interacção oral.

## 2. A Compreensão Auditiva: pertinência e finalidades

Es una de las habilidades que los alumnos practican más a menudo, es uno de los procedimientos instrumentales más relevantes para conseguir otros aprendizajes, pero no se trabaja de forma específica y decidida.

(Cassany, Luna & Sanz, 1998: 110)

A compreensão auditiva (CA) é a competência linguística que se refere à interpretação do discurso oral desde a descodificação e compreensão da cadeia fónica até à interpretação e valoração pessoal. (Spezzapria, 2009: 7). Estamos acostumados a dedicar muito mais tempo da aula a que o aluno escreva, leia e fale do que escute ou compreenda, isto é, que exercite verdadeiramente a CA. Este desequilíbrio é estranho para quem, como nós, pensa que a compreensão é fundamental para a comunicação.

Na verdade, a CA nem sempre ocupou um lugar de destaque em contexto de sala de aula. Antigamente, no ensino tradicional das línguas, as destrezas orais ocupavam um lugar secundário nas aulas, isto é, eram desenvolvidas a título prático após a aprendizagem prévia da gramática (ortografia, morfologia, sintaxe e léxico). Além disso, durante muitos anos as atividades de CA foram descuradas porque havia a sensação de que o estudante adotava, durante as mesmas, uma posição de escuta passiva. Sendo a compreensão inata ao Homem, acreditava-se que esta não precisava de ser exercida, já que o aluno conseguia ouvir tudo o que o professor lhe transmitia. Contudo, há uma grande diferença entre ouvir um discurso oral e compreender o mesmo. Com efeito, “[o]ír no es lo mismo que escuchar; lo que significa que para poder escuchar la persona tiene que concentrarse en lo que se está diciendo para poder descifrarlo e interpretarlo” (Cubillo, Keith & Sala, 2005: 3). Compreender implica operações mentais muito complexas que não são imediatamente perceptíveis e o estudante tanto assume uma posição ativa nas atividades de expressão como nas de compreensão, opinião esta corroborada, a título de exemplo, por Cassany, Luna & Sanz (1998):

... la comprensión oral no es, en la mayoría de las ocasiones, una actividad pasiva o silenciosa... En definitiva, escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente... (Cassany, Luna & Sanz, 1998: 100-102)



e, también, por Littlewood (1998):

[p]ara reconstruir el mensaje que el hablante intenta transmitir, el oyente ha de aportar conocimientos de origen tanto lingüístico como no lingüístico. Por ejemplo, sólo usando su conocimiento de la lengua puede dividir el flujo continuo de sonidos en unidades con significado, y sólo al comparar esas unidades con el conocimiento compartido con el hablante puede interpretar su significado. (Littlewood, 1998: 63).

A partir do surgimento do enfoque comunicativo, a dimensão oral da língua começou a adquirir uma grande importância, desconhecida até então, situando-se ao mesmo nível da dimensão escrita. Hoje em dia, ninguém duvida em considerar a oralidade como o estado natural de uma língua, sendo os seus mecanismos textuais estudados de maneira independente aos da língua escrita, ainda que a interrelação entre ambas seja evidente. (Torremocha Cagigal, 2004: 122).

Assim, no ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira, a aquisição desta inicia-se, em primeiro lugar, ouvindo, isto é, a compreensão deve sempre preceder às atividades de expressão (orais ou escritas). Se fizermos uma analogia com a língua materna, verificamos que para a aquisição da linguagem, a criança passa os seus primeiros anos de vida a ouvir as pessoas que a rodeiam, ou seja, a aquisição da linguagem da criança depende quase exclusivamente do que ela ouve antes. Assim, grande parte da aprendizagem de uma língua, quer seja materna ou não, realiza-se através da exercitação da capacidade auditiva de cada um. Byrnes (1984: 318-319), in Cubillo, Keith & Sala (2005: 5), explica esta posição quando diz que:

... la comprensión auditiva precede la producción en todos los casos de aprendizaje de un idioma, y no puede haber producción menos que se dé el estímulo lingüístico (*linguistic input*) y, que éste, a su vez, se convierta en material comprensible (*comprehensible intake*) para la persona que escucha. La comprensión es importante no solo porque precede la producción lógica y cronológicamente, sino especialmente porque parece ser el mecanismo básico por medio del cual se internalizan las reglas del lenguaje.

Behiels (2010: 178-179) também defende que, num primeiro momento de aprendizagem, as atividades de compreensão devem preceder às de produção, uma vez que “crean un clima relajado en el que el estudiante no pierde la confianza en sí mismo

porque el lenguaje adquirido a través de actividades receptivas prepara el terreno para ulteriores actividades productivas”.

Entre as dificuldades encontradas no ensino de ELE, aquelas relacionadas com a compreensão aparecem aos professores como sendo as mais marcantes, isto porque, para a maioria dos alunos, o importante de uma atividade de compreensão é compreender tudo *ipsis verbis*. A CA, como sabemos, é uma competência que tem como objetivo a aquisição progressiva por parte do aluno de várias estratégias de escuta e só depois de compreensão de enunciados. Não significa que os alunos tenham de entender tudo, ainda que estes tendem a encontrar uma definição para cada palavra. O objetivo é exatamente o oposto, ou seja, o objetivo primordial é o de formar os nossos ouvintes / alunos a tornarem-se mais confiantes e, de forma gradual, mais autónomos, já que:

[l]a comprensión oral no se limita solamente a la identificación de los elementos que componen el lenguaje; por ello hay que convencer al alumno de que es más importante captar el sentido general del mensaje, que cada uno de los componentes del mismo. (Cuadrado Esclapez, 2009: 15).

Os nossos alunos reinvestem sempre o que aprendem, em sala de aula e fora dela, para tirar conclusões sobre o que ouviram e entenderam, como acontece com a sua língua materna. Os objetivos de aprendizagem de qualquer atividade de compreensão são, assim, inúmeros, já que podem ser lexicais e socioculturais, fonéticos, morfossintáticos discursivos... Na verdade, as atividades de compreensão oral ajudá-los-ão a descobrir o léxico num contexto determinado, descobrir diferentes registos de língua, descobrir conteúdos culturais, descobrir diferentes sotaques geográficos, reconhecer sons, identificar palavras-chave, compreender a nível global, compreender detalhadamente, tomar notas...

Na sua proposta curricular de LE para o Ensino Fundamental e Médio em Minas Gerais, Reinildes Dias (2003: 27) assevera que:

[o]uvir para interagir com amigos numa conversa informal é diferente de ouvir uma música ou um documentário na TV... Isso significa que compreender envolve a percepção da relação interacional entre quem fala, o quê, para quem, por quem, quando e onde. Nas diversas interações das quais participa ativamente, o ouvinte também estabelece relações entre o que ouve e os elementos extralinguísticos, como os gestos, o olhar, as expressões fisionômicas, além de ater ao ritmo, à entonação e às pistas contextuais, de modo a ser capaz de compreender a mensagem ouvida.

Deste modo, podemos afirmar que o ato de compreender não é uma atividade simples de receção: a compreensão oral requer o conhecimento do sistema fonológico de uma língua mas também o conhecimento das regras socioculturais da comunidade em que ocorre a comunicação, sem esquecer os fatores extralinguísticos, tais como gestos ou expressões faciais. A competência da compreensão oral é, assim, a mais difícil de adquirir, já que:

... involucra una serie de aspectos que van desde lo más sencillo, o sea la comprensión del fonema, hasta otros aspectos para lingüísticos más complejos como el significado de lo que se está escuchando, además de la entonación, el énfasis y la velocidad con que se enuncia el mensaje, por ejemplo. (Cubillo, Keith & Sala, 2005: 3).

Segundo Littlewood (1998: 62), os recursos recetivos dos alunos não devem estar ao mesmo nível que os produtivos, mas sim ao nível dos falantes nativos que terão de entender, ou seja, o mesmo autor é da opinião que é importante que o docente prepare os seus discentes a superarem uma grande variedade de fatores dentro de cada situação e atuação comunicativa que estarão fora do seu controlo, os quais passo a citar (Littlewood, 1998: 62, 71):

- Fatores linguísticos: tais como a complexidade e o nível de formalidade; isto é, os alunos devem habituar-se a uma língua falada que não está perfeitamente planificada, mas sim que contenha inícios de frases falhados, dúvidas, etc., que caracterizam a maior parte da língua falada quotidiana.
- Fatores de atuação: tais como o sotaque, a velocidade, a fluência e a clareza; isto é, os alunos necessitarão compreender falantes que variem o ritmo de fala ou a clareza de articulação e que tenham sotaque regional.
- Fatores que dependem da situação: tais como as condições acústicas, ou seja, os alunos precisarão de compreender a língua falada em situações em que a comunicação se depara com obstáculos físicos como os ruídos de fundo, a distância ou a reprodução de som pouco clara.

Introduzir uma pedagogia de CA para familiarizar o ouvido do aluno a determinadas estruturas gramaticais, para favorecer o tempo de exposição à língua estrangeira e aos diferentes tipos de discurso é necessário desde o início da aprendizagem, mesmo se o acesso ao seu significado for apenas parcial. No entanto, os

alunos perguntam-nos imensas vezes quais os objetivos / finalidades das atividades de CA, se não é necessário que entendam toda a informação transmitida. Segundo Behiels (2010: 186), a resposta é clara:

[e]l objetivo de las actividades de comprensión auditiva es, a primera vista, obvio: contribuir a que los estudiantes entiendan mejor el español en situaciones naturales de comunicación en la gama que se extiende desde la cita telefónica hasta la asistencia a conferencias literarias y, quién sabe, la declaración amorosa.

Numa abordagem comunicativa da língua, os objetivos da CA assemelham-se aos objetivos da competência comunicativa, sendo eles o desenvolvimento de quatro competências distintas (Nauta, 2010: 112-114):

- 1) Competência linguística – relacionada com a sintaxe e o vocabulário; para entender uma frase, é preciso que o ouvinte possua determinados conhecimentos de sintaxe e vocabulário.
- 2) Competência sociolinguística – refere-se tanto aos papéis sociais e psicológicos dos falantes bem como ao contexto / situação social da comunicação. Destaca-se aqui a intenção comunicativa do falante: uma palavra, uma frase não significam sempre o mesmo; o contexto social poderá dar um significado especial às mesmas.
- 3) Competência discursiva – refere-se à interpretação de elementos linguísticos (palavras ou frases) dentro do discurso.
- 4) Competência estratégica – quando se quer definir o tema de um texto, o ouvinte tem de reagir, ou seja, este não só ouve, como também às vezes fala e, perante o que ouve, tem de decidir qual a estratégia a adotar em situações concretas.

A meu ver, a CA procura alcançar diversos objetivos. Um deles é, sem dúvida, o de formar ouvintes competentes. Deste modo, a CA procura desenvolver a capacidade do aluno em entender o conteúdo de mensagens orais. O problema é que este, como já referido, quer entender tudo e esquece-se que o importante é compreender o que o professor pretende que ele entenda e não a informação toda. Como professora, aquando da realização de atividades de CA, procuro que os meus alunos alcancem sempre objetivos distintos, de modo a que não se desmotivem por considerar este tipo de

exercícios como algo repetitivo e aborrecido. Assim, na minha opinião, a classificação dos objetivos desta competência em comunicativos, linguísticos e culturais, apresentada por Deborde (2005: 10-12), parece-me, sem dúvida, assaz pertinente e interessante e, por isso, passo a apresentá-los:

a) Comunicativo

A língua espanhola, assim como qualquer outra língua estrangeira, deve ser entendida pelos alunos como uma ferramenta de comunicação e o professor é quem os ajudará a reforçar a aprendizagem dessa mesma língua, a fim de serem capazes de comunicar-se com nativos. Como professora de línguas, o objetivo prioritário da CA deve ser, então, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos para que possam comunicar na LE. Ouvir uma entrevista em espanhol pode, assim, ajudar os discentes a desenvolverem essa competência, já que as mensagens orais reproduzem a linguagem falada, isto é, a linguagem de comunicação propriamente dita. Logo, os documentos áudio favorecem a aprendizagem comunicativa dos alunos.

b) Linguístico

O que é importante quando se quer trabalhar a CA é, em primeiro lugar, identificar a mensagem e ser capaz de compreendê-la e interpretá-la. Quando os alunos ouvem essa mensagem oral, é fundamental que prestem atenção à mesma e não que percebam as suas estruturas gramaticais. No entanto, qualquer mensagem oral é produzida com elementos linguísticos e, num momento de CA, é difícil para os alunos dissociarem-se destes mesmos elementos. É por isso que, quando o docente quer introduzir um objetivo linguístico particular, deve, por vezes, prever uma atividade específica para preparar os alunos a identificarem nessa mensagem oral as estruturas da língua que quer trabalhar com eles.

c) Cultural

Em cada sociedade, a língua é a base mais duradoura e dinâmica de qualquer civilização. Esta realidade justifica a presença de um objetivo cultural inseparável do objetivo linguístico no ensino de uma língua viva como o espanhol. Na aula de língua, os objetivos culturais e os linguísticos entram em sintonia, já que os conhecimentos linguísticos e culturais de uma língua estrangeira são indissociáveis. A especificidade cultural de uma língua reside no próprio idioma.

## 2.1. Princípios caracterizadores da Compreensão Auditiva

Ernesto Martín Peris, num dos seus artigos sobre a didática da CA, enumera os princípios gerais sobre esta competência, apresentando as características da CA enquanto atividade mental e comunicativa e as repercussões dessas mesmas características em contexto de sala de aula. Assim passo, de seguida, a apresentar esses mesmos princípios (Martín Peris, 2007: 1-7):

- a) A compreensão de uma mensagem transmitida oralmente não é um processo de receção passiva, ou seja, é necessário desenvolver uma atividade de interpretação que tenha as suas próprias técnicas e estratégias.
- b) A compreensão de mensagens orais exige prestar atenção a elementos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos, isto é, para compreender, o ouvinte apoia-se não só nas palavras enunciadas, mas também no tom e ritmo da pronúncia, nas pausas e entoação, nas repetições, enumerações e na ordem pela qual se produzem, nas omissões...e ajuda-se dos gestos e movimentos de quem fala, da postura que adota, da distância ou proximidade que mantém, etc.
- c) A compreensão de uma mensagem dá-se em três planos, de forma simultânea, e mediante uma interconexão entre os três: literal, transacional e interacional. A mensagem: “*A Elena le gustan los pasteles*” tem um sentido literal, independente da situação. Contudo, o ouvinte pode dar um sentido transacional à mensagem para além do seu sentido literal: “*Podemos comprarle pasteles*”, entendendo a intenção segundo diversas situações. Um terceiro plano é o da interação entre os falantes, em que ambos adotem frente ao outro uma determinada atitude, uma relação social e psicológica e dependendo dela se interpreta o plano transacional como ato hostil, amigável, vingativo, condescendente, etc. (a nível da pragmática: atos locutórios, ilocutórios e perlocutivos).
- d) Entender é incorporar uma nova informação àquela que já dispomos. Se carecemos de qualquer tipo de informação prévia sobre um tema, a compreensão dificulta-se enormemente. “*No sé de qué me estás hablando.*” - O que acontece é que o que estamos a ouvir não encontra na nossa mente um lugar onde acomodar-se, por falta de conhecimentos prévios. É como as primeiras cenas de um filme que começamos a ver quando este já se iniciou há algum tempo.

Quando realizamos um exercício de CA na aula, devemos assegurar-nos de que esse conhecimento prévio existe e devemos atualizá-lo mediante alguma das muitas atividades que se podem realizar para esse efeito.

- e) O nosso conhecimento do mundo está organizado em esquemas e guiões que nos permitem prever o que é esperado que suceda em determinadas situações e em determinados contextos. No quiosque: “¿Con tarjeta o en efectivo?” - O meu conhecimento da realidade tem diversos guiões e entendo o que significa este enunciado. Alguns desses guiões são característicos de cada cultura, assim, é natural que os estrangeiros se encontrem diversas vezes em situações e experiências para as quais não possuem o guião apropriado.
- f) Entender não é dar a resposta certa, eliminando as falsas. Entender é fazer uma interpretação razoável. Às vezes, são dadas diferentes interpretações às mensagens orais, o que não significa que apenas uma esteja correta e as outras todas falsas. O que acontece é que, por vezes, os ouvintes servem-se da sua experiência prévia, anterior ao contexto da situação em concreto. A maior parte dos exercícios que apresentamos aos nossos alunos não lhes permitem fazer uma interpretação diferente, já que só têm que responder: Sim / Não. Deste modo, seria vantajoso que pudessem escolher respostas do género: Não está claro / Parece pouco provável, etc.
- g) Ouvimos de forma inclusive involuntária. Escutamos conscientemente e com um propósito. A percepção é seletiva e além desta está a escuta que supõe uma atividade seletiva guiada por um objetivo concreto. Quando ouvimos, procuramos algo em particular e fixamos a nossa atenção em aspetos particulares. Devemos indicar aos alunos qual o objetivo da CA ou permitir-lhes que estes o encontrem sozinhos.
- h) O importante é entender algo e não necessariamente entender tudo, ou seja, o ouvinte, ao interpretar um texto, seleciona de forma inconsciente os elementos que o ajudam a compreender os aspetos que lhe interessam. Conforme o que procura, e conforme o que já conhece previamente, o ouvinte apoiar-se-á em determinadas passagens do texto.
- i) Ensinar não é o mesmo do que comprovar, isto é, as atividades de CA propostas aos alunos não têm como objetivo verificar se estes entenderam ou não, mas sim ajudá-los a aprender a entender melhor e mais facilmente as mensagens orais que ouvem em espanhol, e a desenvolverem estratégias de CA.

- j) A falta de interesse num tema tem repercussões negativas na compreensão, quer isto dizer que os textos que se escolhem para as atividades de CA devem despertar o interesse e a curiosidade dos mesmos pelo seu conteúdo e não podem, nunca, ser selecionados de forma arbitrária.
- k) A dificuldade reside na tarefa, não no texto, pois este pode ser objeto de diversas explorações na aula. As tarefas que propomos aos alunos representam um maior ou menor grau de dificuldade conforme o domínio de espanhol que possuem esses alunos, a confiança que têm nas suas próprias capacidades para enfrentar-se ao texto oral, etc. Difícil é relacionar as características do texto com o nível de domínio da língua dos alunos, a sua familiaridade com o tema e o tipo de texto, e a tarefa concreta que lhes propomos.

Na opinião de Cubillo, Keith & Sala (2005: 6-7), a CA e leitora / escrita, ainda que sejam competências recetivas, requerem uma série de processos cognitivos sem os quais o aluno não poderia dar sentido ao que ouve ou ao que lê. Assim, segundo os mesmos autores, ambas as competências têm características em comum, contudo, algumas são exclusivas da CA:

- Normalmente, o discente não pode rever o que ouviu ou reavaliá-lo, já que a mensagem transmitida assume um carácter efémero;
- A CA exige o uso da memória, já que o aluno deve armazenar a informação para poder responder às questões apresentadas pelo docente;
- O ato de escutar envolve uma série de aspetos que o ato de leitura não possui, tais como o ênfase, a entoação, o ritmo, o volume, entre outros;
- Na mensagem oral, o aluno pode encontrar uma série de formas não gramaticais (reduções, repetições, pausas...) pelo que, independentemente desses fenómenos, deve dar um sentido à mensagem, mesmo se esta não é clara nem completa;
- Muitas vezes, o discente necessita responder de forma imediata às questões que lhes são colocadas;
- Normalmente, o aluno perde a concentração rapidamente, o que faz com que se perca a mensagem e não possa responder de forma mais correta;



→ Muitas vezes, a mensagem oral é acompanhada de ruídos que interferem com ela, assim, o aluno deve eliminar o que não serve e utilizar apenas o que é importante.

## **2.2. Fases da Compreensão Auditiva**

Quando o docente pretende planificar atividades de CA, deve ter em conta as várias etapas necessárias que guiarão os alunos até ao desenvolvimento dessa mesma habilidade / competência, isto é, a aprendizagem pode ser facilitada se a compreensão for realizada em momentos distintos. Assim, os didáticos Rost (1990) e Mendelsohn (1994), in Cornaire (1998: 159), propõem uma divisão das atividades de CA em três fases: a *pré-audição*, a *audição* e a *pós-audição*.

A *pré-escuta* ou *pré-audição* é o primeiro passo para a compreensão da mensagem, já que é nesta fase que se prepara o aluno para ouvir. É importante que este ative os seus próprios conhecimentos para antecipar hipóteses sobre o conteúdo do texto prestes a ser ouvido. Em primeiro lugar, creio que esta primeira fase deve consistir numa trabalho coletivo e que se deve pedir a participação de um número máximo de alunos, já que é neste momento que se desperta o seu interesse e a sua curiosidade para o que irão ouvir a seguir, ou seja, devem ser realizadas atividades que motivem a participação de todos.

Nesta fase, os discentes podem ouvir uma breve introdução do texto, de forma a inferirem o seu conteúdo, o vocabulário, a estrutura e a organização do mesmo, isto é, o professor pode pedir-lhes que focalizem a sua atenção sobre determinados aspetos respondendo a questões como: Quem fala? Para quem fala(m)? Onde se passa a situação? Que tipo de linguagem utiliza(m)? Estas questões são apenas exemplos que poderão ajudar os alunos para uma compreensão mais detalhada sobre o tema da situação apresentada.

Este momento inicial permite, ainda, introduzir o novo vocabulário, ferramenta indispensável para a compreensão. O docente pode também chamar a atenção dos alunos para determinadas formas linguísticas ou outros elementos-chave, para antecipar a compreensão e realizar atividades para trabalhar o léxico.

É muito importante que o professor lhes diga o que terão de fazer com esta audição, numa segunda ou terceira fase, já que, como já referido, os alunos têm de

assumir uma postura ativa em todas as fases de audição para melhor compreenderem a situação, a intenção comunicativa e a relação entre as pessoas, ou seja, é nesta fase que o docente deve apresentar atividades em que os alunos tenham de formular hipóteses sobre o conteúdo da situação e que deve expor de forma clara o trabalho a realizar e o propósito da atividade.

A *fase de audição* é a fase onde o aluno tenta determinar o sentido global do texto, apoiando-se em todos os aspetos linguísticos e não linguísticos, para, posteriormente, verificar as respostas que escolheu. É o momento em que verifica as hipóteses que foram formuladas na fase da *pré-audição*. Segundo Boquete Martín (2009: 19-20), é nesta fase que se apresentam os objetivos da atividade e os passos que se têm de dar para realizá-la. É importante que, para que os alunos possam desenvolver a sua CA, ouçam o texto várias vezes, assim, segundo o mesmo autor, devem ouvir-se três vezes a audição, sendo a primeira uma audição geral, em que há uma toma de contacto com o formato e a entoação, isto é, podem colocar-se aos alunos questões como: Quem são as personagens? Quando se passa a ação? De que documento se trata? Qual é o seu objetivo? A segunda audição consiste na resposta à atividade apresentada. Para os alunos de nível avançado, o docente pode solicitar que estes façam uma síntese das diferentes ideias apresentadas. Na terceira audição, os alunos podem comprovar os resultados da tarefa.

Por fim, a *fase de pós-escuta* consiste no relacionamento do domínio da CA com outros, nomeadamente com o falar ou escrever, ou seja, o professor deve apresentar aos discentes uma atividade onde possam trabalhar alguns aspetos lexicais ou gramaticais presentes na audição ou onde possam trabalhar outra competência, pois como afirma Cubillo, Keith & Sala (2005: 15):

... a través de la producción oral y escrita, los estudiantes opinan acerca del texto que escucharon en forma oral o escrita, al tiempo que expresan sus sentimientos y actitudes al realizar actividades como guiones, entrevistas, análisis de personajes, ensayos o discusiones, entre otras.

É, portanto, nesta última etapa que se pode verificar os conhecimentos adquiridos nas duas primeiras fases, através da produção de uma tarefa com um objetivo real, significativa; pode-se dizer que é neste momento que os alunos podem fazer o ponto de situação sobre as aprendizagens recebidas, colocando em prática as competências recebidas através de uma tarefa de produção oral ou escrita.

### **2.3. Tipo de atividades / materiais para trabalhar e estimular a Compreensão Auditiva e respectivas características**

Las actividades que se pueden diseñar para practicar la comprensión auditiva en el aula son múltiples y varían según la finalidad que persigamos, así como las características del aprendiz y su nivel de instrucción.

(Domínguez González, 2008: 37)

Muitos são os modelos de classificação das atividades de CA que encontrei aquando da minha pesquisa para este relatório. Deste modo, irei, seguidamente, apresentar aqueles que considero como os mais relevantes.

De acordo com o QECR (2001: 102), nas atividades de CA, o aluno, como ouvinte, recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores. Assim, segundo o mesmo documento, as atividades de audição incluem:

- Ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.);
- Ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema);
- Ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.);
- Ouvir uma conversa lateral, etc.

Além disso, segundo o mesmo documento (2001: 102), em cada um destes casos, o utilizador poderá estar a ouvir para compreender:

- O essencial;
- Uma informação específica;
- Os pormenores;
- O que está implícito, etc.

No seu artigo sobre as competências orais, Boquete Martín (2009: 16-17), citando Giovanni *et al.* (1996: 12-13), menciona que a CA se pode realizar em função dos diferentes níveis de compreensão dos alunos. Assim, segundo o mesmo autor, as atividades de CA classificam-se segundo os objetivos que pretendem alcançar:

- A compreensão ao nível de palavras concretas – ouvir um texto a que lhe faltam palavras (conversações telefónicas);
- A compreensão ao nível das frases – responder com ações (desenhar o que se ouve);
- A compreensão ao nível do discurso – ordenar informação (reconstruir uma história dividida em fragmentos desordenados);
- A compreensão ao nível da organização da informação – tomar notas (completar uma ficha);
- A compreensão inferencial – deduzir informação (sobre o contexto, personagens, atitudes...).

Para Gil-Toresano Berges (2004: 910-913), in Boquete Martín (2009: 17-19), as atividades de CA devem ser classificadas em função da língua, dos textos orais e da informação que o ouvinte / aluno terá de compreender, assim como em função do desenvolvimento das competências e estratégias para a realização de uma tarefa concreta. Deste modo, a CA deve incluir:

- 1) Atividades para a compreensão – que sirvam de guia para estabelecer procedimentos e estratégias;
- 2) Atividades de compreensão – para facilitar experiências comunicativamente autênticas.

Nas atividades para a compreensão, há dois tipos de escuta:

- a. A escuta estratégica: em que se determina a situação, as relações interpessoais, o tema, entre outros (através, por exemplo, de um vídeo sem som, um jogo de adivinhas...);
- b. A escuta intensiva: em que se efetuam atividades orientadas a preparar o estudante para a perceção da forma e do uso da língua falada (contrastar diferentes padrões de entoação...).

Nas atividades de compreensão, existem três tipos de escuta:

- a. A escuta atenta: orientada ao desenvolvimento da tensão, ao processamento rápido e à reação imediata (através, por exemplo, de ditados de imagens, seguir instruções...).
- b. A escuta seletiva: na qual as atividades são orientadas para a obtenção de informação concreta, ou seja, os estudantes fazem perguntas antes de ouvir o texto, a partir, por exemplo, do título de uma foto. Este continua a ser o tipo de escuta mais utilizado em sala de aula.
- c. A escuta global: na qual se pretende estimular a representação global do sentido (deduzir a partir de uma sequência de várias vinhetas as que melhor ilustram o que se está a ouvir).

Em suma e no respeitante à classificação das atividades de CA que se podem utilizar em sala de aula e, por considerar que esta classificação é, no meu entender, a mais sucinta, apresento, em seguida, a opinião de Spezzapria (2009). Segundo a autora, as atividades de CA podem então classificar-se em três grandes grupos, conforme o tipo de trabalho que cada uma exige (Spezzapria, 2009: 27-29):

- Atividades fechadas - atividades com respostas de opções múltiplas, de associação, para completar, para comparar e / ou corrigir, para ordenar;
- Atividades semi-abertas - aquelas nas quais os alunos respondem com as mesmas palavras do texto;
- Atividades abertas - perguntas de interpretação nas quais os alunos devem responder com as suas próprias palavras.

Esta classificação não significa que tenhamos de propor as atividades fechadas aos alunos de nível inicial e as abertas aos de nível avançado, pelo contrário, o ideal seria propor os três tipos de atividades em cada um dos níveis.

Como podemos verificar, existem vários modos de classificar as atividades de CA. Contudo, para o docente, muito importante também será saber como deverão ser essas atividades, ou seja, que características deverão possuir e que materiais serão os mais adequados para utilizar em sala de aula.

A abordagem comunicativa levou a refletir sobre o ensino das línguas, já que a língua é uma ferramenta de comunicação e de interação social. Isso significa que as atividades devem ser muitas e variadas, promovendo a livre expressão e os intercâmbios

entre os discentes. Quer isto dizer que é necessário tornar o aluno ativo na descoberta do significado da mensagem e responsável pela sua aprendizagem, de modo a tornar-se cada vez mais autónomo. Segundo Boquete Martín (2009: 14-15), as atividades de CA devem ser:

- Motivadoras – nem demasiadas fáceis nem demasiadas difíceis, de modo a não serem encaradas com demasiado stress por parte dos alunos, pois “[c]uando las actividades no resultan interesantes ni apropiadas, éstas difícilmente atraerán su atención” (Cubillo, Keith & Sala, 2005: 10). Assim, como afirma Ur (1984: 27), in Cubillo, Keith & Sala (2005: 14), “[l]a actividad debe motivar a los estudiantes, lo cual significa que debe estar bien preparada, ser entretenida y, a la vez, ser eficaz para el aprendizaje”.
- Realistas – para que os alunos consigam relacionar o que se passa em contexto de sala de aula com a vida exterior, ou seja, estes “... deben aprender en clase, no solamente aspectos que funcionen en la escuela, sino aquellos que se puedan aplicar a la vida diaria” (Cubillo, Keith & Sala, 2005: 10).
- Naturais – de modo a refletirem os rasgos característicos da língua meta.
- Significativas – de facto, é muito importante que os discentes entendam as verdadeiras razões para a compreensão de determinado texto oral. As atividades de CA devem apresentar um objetivo preciso e é importante, como já referido em momentos anteriores, que o aluno possa relacionar as características do texto oral com o nível de espanhol que possui. Segundo Nunan (1999: 221), in Cubillo, Keith & Sala (2005: 14), “[u]na de las características que toda actividad de comprensión auditiva debe tener es un propósito pre-establecido, para que sea eficaz en la clase de idioma”.
- Colaborativas e não colaborativas – isto é, que variem de acordo com o grau de participação dos alunos.

O QECR (2001: 102) especifica que, “nas atividades de receção oral, o utilizador da língua, como ouvinte, recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores”. Aquando dessas atividades de CA, vários tipos de materiais podem ser utilizados: gravações de textos literários, de diálogos, emissões de rádio e de televisão, filmes, canções, entre outros.

Como já referido, a abordagem comunicativa das línguas tem por objetivo levar a realidade quotidiana para a aula, para que o aluno entre em contacto com textos orais pertencentes a diferentes âmbitos, que reflitam o uso autêntico e natural destes tipos de textos. Assim sendo, os materiais didáticos a utilizar em sala de aula devem adequar-se aos objetivos do professor e às necessidades e interesses dos alunos, daí a importância cada vez mais maior em recorrer aos documentos autênticos provenientes dos meios de comunicação.

Contudo, a autenticidade é um tema relativo, porque nem tudo o que é autêntico reflete a vida real, não querendo isto dizer que os materiais deixam de ser pertinentes e interessantes se não forem autênticos. Como afirma Nunan (1999: 212), in Cubillo, Keith & Sala (2005: 11):

[l]os profesores, algunas veces, adaptan los materiales para sus estudiantes y simplifican el vocabulario, las estructuras gramaticales y otros aspectos que podrían ser difíciles para ellos. En esos casos, los materiales no son “auténticos”, pero sí son reales.

Contudo, para alunos de nível iniciação, o uso de texto autênticos poderá tornar-se numa tarefa árdua e desmotivante, já que ainda não possuem nem prática auditiva suficiente na língua meta, nem estruturas gramaticais e léxico suficientes que lhes permitam entender o que as mensagens querem transmitir, daí Cubillo, Keith & Sala (2005: 12) afirmarem que “... el uso del discurso auténtico presenta un problema principal: el idioma es a menudo muy difícil, apropiado unicamente para niveles avanzados”. Deste modo, para estudantes que ainda estão a iniciar a aprendizagem da LE, e de forma a habituarem-se a este tipo de atividade, parecem-me adequados os textos preparados para as aulas, ou seja, os textos preparados pelos autores dos manuais e expertos das línguas. À medida que a aprendizagem avança e que os alunos desenvolvam estratégias de compreensão, aí sim, o uso de textos autênticos poderá tornar-se vantajoso e mais aliciante quer para os alunos, quer para o docente, opinião corroborada por Cassany, Luna & Sanz (1998):

[e]n primer lugar, el alumno necesita mucha práctica para desarrollar la habilidad de escuchar. Los ejercicios deberían ser frecuentes, breves e intensivos. ... El material de comprensión debe ser real y variado. Por una parte tiene que mostrar un lenguaje auténtico... y debe incluir una dosis de ruido. ... Por otra parte, debe ser variado, con muestras de diferentes variantes dialectales, de diferentes registros (formal y coloquial) y de todo tipo de textos y temas. De este

modo, los alumnos se acostumbran a escuchar todo tipo de lenguajes y amplían su capacidad comprensiva. (Cassany, Luna & Sanz, 1998: 111).

Já Peterson (1991: 108), in Cubillo, Keith & Sala (2005: 12), é da opinião que os estudantes podem entender muito mais daquilo que podem produzir e se se lhes proporcionar a prática suficiente, poderão manejar os materiais autênticos sem grandes problemas. Além disso, o autor considera que o ruído, as interrupções, os gestos não-verbais e o tom de voz usados na linguagem autêntica oferecem pistas para compreender as relações entre os falantes, o seu propósito a sua motivação para falar.

## **2.4. Dificuldades e problemas na Compreensão Auditiva**

Como sabemos, existem diversos fatores que intervêm na destreza da CA, a saber, fatores externos ao ouvinte, como o *input* da mensagem transmitida, e fatores intrínsecos ao ouvinte. Estes dependem das características individuais de cada um, uma vez que dizem respeito ao nível de conhecimento da língua meta que se possui, ao processamento da informação e às estratégias que o ouvinte coloca em marcha para efetuar e facilitar a CA (Martín Leralta, 2009: 2). Normalmente, as maiores dificuldades na compreensão oral derivam dos fatores intrínsecos aos discentes.

Os aspetos linguísticos desconhecidos (o léxico ou grupos de palavras gramaticais ainda não estudados), a acentuação das palavras, a pronúncia, a ordem sintática e os sotaques regionais apresentam-se como grandes entraves para a CA dos alunos. Além disso, a própria velocidade dos textos orais, que corresponde, na verdade, à velocidade normal de expressão dos nativos de uma língua, é vista como um dos grandes obstáculos à realização positiva da CA dos alunos por parte dos mesmos. As pausas e hesitações dos textos, a entoação e os próprios ruídos existentes em contexto de comunicação, a inexistência de um suporte escrito que permitiria voltar atrás sempre que necessário são outros dos muitos fatores que dificultam a CA dos discentes.

A maioria dos alunos, aquando da primeira audição de um texto oral, assume uma postura derrotista, considerando a atividade de compreensão como algo impossível de realizar, porque não entende nada, porque os locutores falam demasiado rápido... Com efeito, os discentes focalizam-se apenas sobre aquilo que não entendem e sentem, por isso, um sentimento de impotência e de fracasso, fazendo com que se tornem



apreensivos frente à atividade e recusem, por vezes, tentarem compreender algo que seja, tendo em conta o pouco que pensam conhecer da língua meta.

Além disso, o facto de apenas darem importância às palavras que desconhecem faz com que se esqueçam completamente das que conhecem, o que poderia ajudá-los a reconstruir o sentido da mensagem transmitida.

Por essas razões acima enumeradas, acredito que as atividades de *pré-audição* são indispensáveis, porque ao conhecerem já o contexto / tema da situação comunicativa e outros pequenos detalhes, mais facilmente conseguirão efetuar uma compreensão global da mensagem.

Gil-Toresano Berges (2002: 7), apoiando-se em vários autores, apresenta-nos as causas e problemas na compreensão. Em primeiro lugar, diz que o grande problema será da carga cognitiva do *input*, isto é:

DIFICULDADE DOS TIPOS DE TEXTO ORAL	mais fácil <span style="float: right;">→</span> mais difícil			
	ESTÁTICO		DINÂMICO	ABSTRATO
	descrição	instruções	narração	opinião
<p>Mais fácil</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Mais difícil</p>	<p><b>Poucos</b> elementos, propriedades, relações entre personagens ou factores que <b><i>distinguem facilmente entre si.</i></b></p> <p><b>Muitos</b> elementos, propriedades, relações entre personagens ou factores que podem ser <b><i>difíceis de distinguir.</i></b></p>			

(adaptado de Brown e Yule, 1983: 197)

Assim, quanto mais elementos e relações entre personagens o texto oral tiver e quanto mais dinâmico e abstrato for, mais difícil será a sua CA por parte dos discentes, ao passo que um texto que tenha somente descrição, que seja objetivo e que tenha poucos elementos e relações entre as suas personagens, será de mais fácil compreensão para os alunos.

Segundo Rost (2001: 231), in Gil-Toresano Berges (2002: 7), existem três graus de dificuldade na CA: global, local e de inferência e as causas dos problemas podem ser lexicais, gramaticais e conceptuais, a saber:

LEXICAIS	Ambiguidade Substituição de uma peça lexical Peça lexical inacessível Ouvir mal uma peça lexical Falsos amigos
GRAMATICAIS	Elipses Construção difícil
CONCEPTUAIS	Desajuste do esquema Elaboração inadequada Suposição errada do conhecimento compartilhado Mensagem indireta Acondicionamento da informação Conteúdo desconhecido Rotina desconhecida

Martín Leralta (2009: 2-3) enumera, no seu artigo, os diferentes problemas de CA e as respectivas estratégias que podem ajudar a superá-los. Contudo, uma vez que irei abordar este tema no último ponto do meu relatório, passo a apresentar, em seguida, apenas os quatro problemas apresentados pela autora, assim como alguns exemplos. Deste modo, segundo a mesma autora, os problemas de CA são os seguintes:

1) Receção e identificação linguística:

- Distância fonética entre a LE e a materna;
- Influência da variedade linguística do professor;
- Dificuldades quando a aprendizagem se baseou na leitura e escrita...

2) Selecção do *input* relevante:

- A relevância dependerá dos propósitos da audição;
- Requer um apoio explícito a respeito do critério “chave”;
- Influência do sistema próprio de cada idioma...

3) Análise e elaboração do significado:

- Nos intercâmbios com os falantes nativos só esperamos uma compreensão parcial;

- Interpretamos os enunciados a partir de princípios de analogia;
- A elaboração é uma operação diferente para cada pessoa porque nela intervêm tanto fatores do enunciado e o contexto, como individuais...

#### 4) Retenção e recuperação da informação:

- Processamos em função do conteúdo antes que da forma;
- O volume de memória para o *input* em LE é menor que para o *input* na língua materna;
- O conhecimento da sintaxe da LE afeta a quantidade de *input* que pode ser retido na memória a curto prazo...

Por todos os problemas apresentados anteriormente, penso que é muito importante que o docente ajude os seus alunos a desenvolverem determinadas estratégias de CA, ou seja, pouco a pouco, estes terão de desenvolver alguns hábitos de audição / trabalho, tais como:

- Adotarem uma atitude atenta e concentrada no momento de audição;
- Aprenderem a apoiar-se no que já conhecem (palavras, estruturas gramaticais...);
- Aprenderem a identificar / reparar na entoação, nomes próprios, repetições...;
- Aprenderem a questionar-se sobre o conteúdo da mensagem: Quem fala? A quem? Como? Quando? Porquê?...;
- Serem capazes de tomar notas e formular hipóteses sobre o que ouvem...

### 3. Estratégias de aprendizagem: breve definição e classificação

Antes de falar das estratégias da CA, ponto principal desta parte do meu relatório, parece-me conveniente definir em primeiro lugar a noção de estratégia de aprendizagem. Este conceito gera algumas dificuldades de definição já que contém uma multitude de ações ou processos. Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE*, do Instituto Cervantes, entende-se por estratégia de aprendizagem:

[l]a habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje. Estos recursos incluyen los necesarios procesos mentales, pero también otras formas de comportamiento y actuación, tanto de orden psicológico (emociones, actitudes, etc.) como de orden social (experiencias y contactos sociales, etc.).

O QCER também inclui uma definição deste conceito no seu ponto 4.4, *Actividades e estratégias comunicativas em línguas*:

[a]s estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar a altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. (QECR, 2001: 90).

Deste modo, podemos concluir que o termo “estratégia” inclui todas as operações mentais que o aluno ativa a fim de facilitar ou adquirir uma aprendizagem. Como já dizia Cornaire (1998: 54), “les stratégies d’apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre para l’apprenant pour faciliter l’acquisition, l’entreposage et la récupération ou la reconstruction de l’information”.

Um dos problemas com o qual o docente se depara na hora de programar as suas aulas é a seleção das estratégias que pretende que os seus discentes exercitem devido à tão complicada classificação das mesmas. Na verdade, aquando da análise das estratégias de aprendizagem para a realização deste meu trabalho deparei-me com inúmeras classificações. Assim tentarei, seguidamente, e já que este não é de todo o ponto mais relevante deste relatório, apresentar o mais breve e claramente possível uma classificação pertinente.

O’Malley *et al.* (1985), in Cornaire (1998: 55-56), dividiram as estratégias de aprendizagem em três grandes categorias:

- a) As *estratégias metacognitivas*: implicam uma reflexão sobre a aprendizagem em geral; permitem ao aluno planificar, controlar e avaliar o desenvolvimento da sua própria aprendizagem.
- b) As *estratégias cognitivas*: subentendem uma interação entre o sujeito e o material de aprendizagem. Deste modo, fazer inferências, utilizar os seus conhecimentos textuais, entre outras, são estratégias ligadas à atividade de compreensão oral e escrita. Estas estratégias cognitivas, utilizadas quer de forma consciente quer inconscientemente, melhoram a compreensão da língua, a sua assimilação, a sua memorização, a sua recuperação e a sua posterior utilização.
- c) As *estratégias socioafetivas*: colocadas em prática durante as interações com outras pessoas para facilitar a aprendizagem; o estudante pode colocar questões de clarificação ao professor ou tentar colaborar com os seus pares com o objetivo de trocarem ideias, encorajarem-se mutuamente para realizar com sucesso uma atividade pedagógica.

Oxford & Crookall (1989), in Cornaire (1998: 56), acrescentaram outras três categorias de estratégias à classificação de O'Malley *et al.* (1985):

- d) As *estratégias mnemónicas / de memorização*: ajudam o aluno a conservar uma informação nova na memória e, quando necessário, reencontrá-la (procurar as palavras-chave de um texto, as ideias importantes, entre outras...).
- e) As *estratégias compensatórias*: auxiliam os alunos aquando da falta de conhecimento dos alunos, por exemplo, através da utilização de sinónimos ou paráfrase quando não conhecem determinada palavra.
- f) As *estratégias afetivas*: ajudam o discente a vencer a preocupação e a falta de confiança em si que se manifestam muitas vezes no contacto com textos estrangeiros.

Ainda que todas estas estratégias se possam aplicar às diferentes competências da língua (de compreensão e de receção) e que tenham como finalidade melhorar a aprendizagem ou a comunicação, as *estratégias comunicativas* assumem o papel de protagonistas já que são específicas das línguas e aplicam-se diretamente às destrezas comunicativas. Deste modo, as *estratégias comunicativas* consistem em todos os

mecanismos de que se servem os estudantes para comunicarem eficazmente, superando as dificuldades derivadas do seu baixo domínio da língua meta. Permite-lhes manter a comunicação em vez de abandoná-la perante dificuldades imprevistas, proporcionando-lhes assim um maior contacto com a LE e mais ocasiões de prática e aprendizagem (*in Diccionario de términos clave de ELE*, do Instituto Cervantes). Não podemos, enquanto docentes, esquecer-nos que, ainda que pareça que todo o aprendiz saiba utilizar os outros tipos de estratégias apresentadas ou que esteja mais treinado na sua utilização, é necessário que exercite todas elas sem exceção, de modo a conseguir alcançar uma verdadeira competência estratégica.

### **3.1. Estratégias específicas de escuta**

A CA é uma condição indispensável à comunicação e para uma interação satisfatória. No que diz respeito à aprendizagem das línguas, a competência da CA tem um objetivo preciso: escutar para compreender uma informação global, particular, detalhada ou implícita. Esta competência caracteriza-se por sua vez pela adaptação a diferentes situações de escuta, ou seja, se ouço a transmissão do estado do tempo será para saber se necessito ou não de um guarda-chuva, por exemplo. Este objetivo de compreensão, determinado pelo ouvinte, determina por sua vez o modo como este irá ouvir a mensagem e a que estratégias terá de recorrer para alcançar uma compreensão positiva.

Para os estudantes de LE, as dificuldades que advêm da CA são muito maiores do que para os falantes nativos. No ouvinte de uma LE, o sistema de compreensão de uma mensagem é muito mais lento, gerando muitas vezes um sentimento de frustração e até de inferioridade nos alunos. Além disso, como já referido em varias ocasiões, estes continuam a considerar que o êxito da CA se encontra em compreender tudo o que ouvem, em vez de aplicarem estratégias que lhes facilitariam entender as mensagens transmitidas. Deste modo, segundo Boquete Martín (2009: 9), na CA, os discentes devem pôr em prática as seguintes estratégias:

→ *Sociais* – referem-se ao modo como os alunos irão desenvolver-se perante a situação apresentada, qual será a sua relação com o falante, como poderão obter uma aclaração, etc.

- *De objetivo ou meta* – dirigem-se a ensinar como vão organizar o que vão ouvir, como planear a sua resposta, etc.
- *Linguísticas* – ativam as palavras às quais deverão prestar mais atenção, quais as palavras ou expressões novas que podem adivinhar, etc.
- *De conteúdo* – procuram refletir sobre se o que estão a ouvir tem alguma relação com o que já sabem, se podem predizer algo, etc.

Para Cassany, Sanz & Luna (1998: 105-109), para que qualquer ouvinte tenha sucesso numa situação de CA, terá de despertar diversas estratégias (também designadas pelo autor de *microhabilidades* da CA), as quais passo a apresentar com alguns dos seus exemplos:

- *Reconhecer* – segmentar a cadeia acústica nas várias unidades que a compõem (sons, palavras, artigos...), reconhecer fonemas, morfemas e palavras da língua...;
- *Selecionar* – distinguir os elementos que são relevantes num discurso dos que não são...;
- *Interpretar* – compreender o conteúdo (intenção e propósito comunicativo...) e a forma do discurso (variante dialectal, tom do discurso, estrutura e organização, entre outros)...;
- *Antecipar* – ativar toda a informação que se tem sobre uma pessoa ou tema para preparar a compreensão de um discurso, prever o tema, antecipar o que se vai ouvir a partir do que já se ouviu, entre outros...;
- *Inferir* – dados do emissor (sexo, idade, carácter...), interpretar os códigos não-verbais, extrair informação do contexto comunicativo (situação, papel do emissor, tipo de comunicação...);
- *Reter* – recordar palavras, frases e ideias durante uns segundos para poder interpretá-las *a posteriori*, reter na memória a longo prazo aspetos do discurso, tais como o tema, a situação e propósito comunicativo, a estrutura do discurso, entre outros...

Deste modo, o docente é o grande responsável pelo êxito ou não da CA dos seus alunos. As diferentes atividades que lhes apresenta devem permitir-lhes que desenvolvam estratégias de escuta que facilitem a mesma – ativação de conhecimentos

anteriores, fazer previsões, entre outras... –, isto é, os alunos devem ser capazes de colocar em prática diversas estratégias que facilitem a sua aprendizagem e que ativem os seus conhecimentos, para que consigam assimilar os novos conteúdos e, de forma progressiva, a tornarem-se mais seguros de si e mais autónomos.

Murphy (1987), in Cornaire (1998: 60-61), após ter analisado as estratégias de escuta em alunos do ensino básico que estavam a aprender a língua inglesa como LE, determinou quatro estratégias frequentemente utilizadas pelos ouvintes mais competentes:

- 1) A lembrança (*recalling*) – consiste na reformulação, com as suas próprias palavras, de algumas partes do texto. Através da tentativa e do erro, o aluno tenta delimitar a informação que acabou de ouvir.
- 2) A especulação (*speculating*) – faz trabalhar a imaginação, a experiência, os conhecimentos anteriores, ensina a saber “ouvir entre linhas” e a prever a informação seguinte.
- 3) A análise (*probing*) – consiste no exame atento das ideias apresentadas no texto e em experimentar ir para além deste, trazendo um julgamento crítico.
- 4) A introspecção (*introspection*) – leva o aluno a fazer o ponto de situação sobre a sua experiência de escuta.

A partir desta classificação vários estudos foram feitos e alguns investigadores - O'Malley, Chamot & Kupper (1989), in Cornaire (1998: 61-62) - começaram a observar as estratégias de compreensão, classificando-as em dois grupos: as utilizadas pelos bons ouvintes e as utilizadas pelos maus ouvintes. Assim, segundo os mesmos investigadores, o bom ouvinte é aquele que sabe tirar partido das pausas de um texto oral para refletir sobre o sentido da mensagem. Além disso, não necessita de tratar o texto palavra por palavra (contrariamente ao mau ouvinte), já que consegue fixar a sua atenção sobre um ponto particular da mensagem, permitindo-lhe descobrir o sentido global do texto. O bom ouvinte utiliza igualmente algumas estratégias como avaliação da sua *performance*, a tomada de notas e a atenção seletiva; é capaz de manter a atenção ou de a reorientar no caso de algum problema, ao passo que o mau ouvinte fica desorientado perante qualquer obstáculo, perdendo rapidamente o fio a meada.

Em resumo, o bom ouvinte é aquele que sabe adaptar o seu funcionamento cognitivo à tarefa que deve realizar, detetando as suas próprias dificuldades e trazendo



soluções com a prática de estratégias adequadas. Os resultados das várias pesquisas nesse âmbito permitiram colocar em evidência algumas das estratégias mais utilizadas pelos alunos: a utilização dos conhecimentos anteriores, da inferência, do contexto, da predição ou antecipação, da análise e julgamento crítico, entre outras. (Cornaire, 1998: 65-66).

Como é claro, as estratégias apresentadas anteriormente não pretendem ser exaustivas nem únicas. É o professor quem, após observar diferentes fatores (estilos de aprendizagem dos alunos, personalidade, língua materna, cultura, etc.), terá de encontrar e analisar outras estratégias que possam ser utilizadas pelos seus discentes de forma a facilitar-lhes a CA. Neste sentido, para facilitar o processo de escuta numa LE e conseguir que os alunos desenvolvam estratégias de CA, Maite Cabello (2001: 70), in Domínguez González (2008: 35), propõe as seguintes atividades:

- ✓ Indicar-lhes as expressões de que vão precisar para poder controlar a sua própria comunicação;
- ✓ Fazer-lhes refletir sobre as estratégias que o falante nativo utiliza em determinadas situações, como por exemplo, ao reagir perante uma palavra desconhecida;
- ✓ Alertá-los para a importância de inferir o significado a partir do contexto;
- ✓ Consciencializá-los da importância em utilizar os seus conhecimentos prévios culturais, sociais, linguísticos, etc.;
- ✓ Levá-los a refletir sobre quais são os progressos internos quando se escuta, já que o propósito com que se escuta varia conforme as circunstâncias.

O objetivo do professor, aquando da realização de uma atividade de audição, é, então, ajudar os alunos a conhecerem e a utilizarem as estratégias mais eficazes para tirar o melhor partido da sua aprendizagem e responder eficazmente às exigências da compreensão, não esquecendo sobretudo que essas mesmas atividades devem ser trabalhadas no sentido de colocar os alunos no centro da aprendizagem, tornando-os mais seguros de si e motivados de modo a ultrapassarem as suas dificuldades. Assim, é imprescindível que o professor organize situações contextualizadas de escuta em que ouvir de forma atenta faça sentido para a tarefa que os alunos têm de realizar. Deste modo, o docente deve apresentar material didático que prepare os seus discentes para as diversas situações comunicativas.

### **3.2. O jogo como estratégia para melhorar a Compreensão Auditiva**

Para Richterich (1996), in Cornaire (1998: 68), uma estratégia implica que o seu utilizador queira ganhar, atingir um objetivo e “tout cela s’inscrit dans une didactique des risques, [...] didactique des trajectoires et une didactique de victoire.”,isto é, pela frase de Richeterich, podemos verificar que nada melhor do que o jogo lúdico-didático como estratégia facilitadora da CA.

As principais competências desenvolvidas pelo jogo dizem respeito à prática de estratégias cognitivas (nomeadamente pela dedução e indução), a tomada de decisões, a aquisição de conhecimentos assim como ao desenvolvimento da motivação. A dedução e indução são de facto estratégias frequentemente utilizadas e de forma regular aquando da realização de um jogo lúdico em contexto de sala de aula. Estas permitem ao aluno progredir no jogo em si e incentivam-no a procurar a melhor forma de atingir o objetivo definido pela atividade, ou seja, incitam os jogadores / alunos a explorar e procurar por eles mesmos o que deverão ou não fazer para serem os vencedores do jogo em questão.

Para Sánchez Benítez (2010: 27), a componente lúdica é um recurso de grande utilidade no domínio das línguas já que permite ao aluno desenvolver as suas próprias estratégias (além de estratégias cognitivas, as estratégias metacognitivas, de memorização e comunicativas, referidas aquando da classificação das estratégias de aprendizagem) e ativar os mecanismos de aprendizagem da língua. Importante será relembrar que em qualquer tipo de jogo existem estratégias sociais e afetivas que se ativam por si só.

Do ponto de vista metacognitivo, a mesma autora (2010: 29) afirma que a avaliação é uma estratégia importante já que indica o grau de concentração do aluno no seu processo de aprendizagem e a noção que este tem sobre o seu progresso, ou seja, com o jogo os alunos podem mais facilmente comparar o seu próprio estilo de aprendizagem com os dos seus companheiros, assim como partilhar as dúvidas e dificuldades com as quais se vão enfrentar aquando da realização da atividade lúdica.

Segundo Sánchez Benítez (2010: 27-28), as estratégias cognitivas que são maioritariamente desenvolvidas no jogo são a dedução do significado de palavras ou expressões pelo contexto, a captação do sentido global da mensagem ou a ideia principal, a formulação de hipóteses, a inferência de regras (de gramática, por exemplo), através da sua prática e repetição dentro de um contexto. Estas estratégias podem ser

desenvolvidas caso se trate de um jogo onde o aluno tenha de descobrir, decifrar ou encontrar algo ou tenha de resolver um problema.

Como sabemos, aprende-se melhor quando se associa o conteúdo (palavras, ideias, textos, etc.) a um maior número de imagens e emoções e é importante que estas chamem a atenção dos discentes. O jogo permite, assim, desenvolver estratégias de memorização que incluem, entre outras, a associação de palavras com imagens, a memorização de estruturas linguísticas, através da prática ativa e repetitiva (Sánchez Benítez, 2010: 28).

Do ponto de vista comunicativo, Sánchez Benítez (2010: 29) menciona que o jogo proporciona aos alunos possibilidades de praticarem a língua numa situação real, de forma natural e espontânea, pelo que terão de desenvolver estratégias de comunicação. Em muitos dos jogos, a interação entre os jogadores / alunos é a chave para alcançar o êxito dos mesmos.

O jogo permite também o desenvolvimento de estratégias como a procura seletiva de informação que permite uma compreensão mais profunda do texto oral, quer seja para pensar sobre ele, quer para reagir ou valorizar o seu sentido estético; a seleção das ideias centrais é das mais importantes em relação à ideia geral da mensagem; descobrir os falsos amigos; extrair o significado global de um texto. Captar o significado global do texto é uma estratégia compensatória (referida no terceiro ponto deste relatório) que permite que o aluno compreenda o texto sem necessidade de conhecer todo o vocabulário. (Sánchez Benítez, 2010: 44). Fazer predições sobre o conteúdo da mensagem transmitida, formular hipóteses e atender aos elementos extralinguísticos são outras das estratégias comunicativas que os jogos permitem desenvolver, isto é, dando uma fotografia ou uma série de vinhetas desordenadas para reconstruir uma história, mediante as imagens, os alunos ativam o vocabulário que precisarão para compreender o que vão ouvir, e criar-se-ão hipóteses sobre o que acontecerá na mesma história. (Sánchez Benítez, 2010: 48).

Para terminar, e como já referido anteriormente, o jogo também permite desenvolver estratégias afetivas e sociais. Afetivas, já que garante a motivação dos alunos, a confiança neles mesmos, a redução da sua ansiedade e dos seus medos. Os jogos de pares ou em pequenos grupos favorecem a participação ativa de todos os alunos, inclusive dos que temem arriscar, já que não centram a atenção de toda a turma neles. O jogo também permite desenvolver estratégias sociais, porque desenvolve a cooperação, o pedido de ajuda e de explicações entre alunos e professor. Além disso,

estas estratégias sociais ajudam o aluno a interagir num contexto real. Durante estes jogos, é verdade que os discentes sentem a necessidade de comunicar entre eles, de colaborar, de esclarecer as suas dúvidas e de compreender os outros. (Sánchez Benítez, 2010: 29).

Deste modo, posso concluir que, em primeiro lugar, é fundamental utilizar estratégias que tornem interessante o estudo e a exercitação da CA dos alunos. Ora, neste sentido, poderia dizer que não há nada melhor do que o recurso ao jogo numa LE, já que este é tão aliciante e relevante como a aula em si, porque o aluno gera conhecimento através do jogo e produz-se a motivação necessária entre a obrigatoriedade de uma aula e a sua rotina. O jogar com a língua cumpre, pois, todas as exigências para um maior desenvolvimento da CA dos discentes; dependendo do jogo em questão, ativam-se, sem dúvida, vários canais de perceção oral. Além disso, a sensação de êxito que experimentam os alunos provém da satisfação do seu instinto lúdico: a aprendizagem da CA passa para um segundo plano porque esta é, de certo modo, facilitada aos alunos e estes divertem-se com o processo.

### **3.3. Exemplo de jogos para trabalhar a Compreensão Auditiva**

Como já mencionado por diversas vezes, o principal e grande objetivo da CA é que os estudantes entendam cada vez melhor a LE, neste caso, o espanhol, em situações naturais de comunicação. Contudo, aquando do momento da eleição do jogo lúdico a utilizar em sala de aula, para favorecer uma melhor compreensão da CA, o docente tem de, em primeiro lugar, refletir sobre quais os aspetos concretos que quer trabalhar com os seus alunos, ou seja, se quer debruçar-se mais sobre um conteúdo gramatical, lexical, cultural ou outros do texto oral ou se pretende uma compreensão geral ou detalhada do mesmo. Digo isto porque talvez nem com todos os jogos se poderá trabalhar gramática ou vocabulário da mesma forma ou com a mesma facilidade, por exemplo. O professor poderá, como é óbvio, recorrer ao mesmo jogo para diferentes atividades de CA, mas terá de ser capaz de adaptá-lo a cada uma delas. O importante é que a atividade lúdica ajude os alunos a entenderem melhor a mensagem transmitida pelo texto e que não seja apenas utilizada como pretexto para ocupar os vazios da aula que por vezes possam ocorrer.

Assim, após várias pesquisas sobre este assunto, não encontrei nenhum teórico ou didático que se debruçasse especificamente sobre uma possível classificação dos jogos mais adequados para trabalhar prioritariamente a CA, exceto Cassany, Sanz & Luna (1998). O que se pode encontrar, de facto, são distintas classificações dos jogos lúdicos a utilizar em contexto de sala de aula, isto porque através do recurso a um jogo específico, o professor poderá trabalhar distintas destrezas, desde que saiba adequá-lo ao contexto em que está inserido. Deste modo, podemos deduzir que a utilização do jogo em sala de aula é válida e pertinente desde que o docente saiba adequá-lo ao contexto em que está inserido e à(s) destreza(s) que pretende trabalhar.

Segundo, então, os autores referidos anteriormente (1998: 113), os jogos mais adequados para exercer a compreensão oral são os *jogos mnemotécnicos*. Alguns jogos populares, segundo eles, são muito úteis sobretudo para os alunos mais pequenos, por exemplo, o jogo de dizer e repetir palavras, as listas de palavras com alguma característica determinada ou a frase maldita (uma frase muito longa que se deve dizer, lembrar e repetir), as adivinhas e a literatura popular. Memorizar refrões de contos e saber repeti-los no momento adequado também consiste num excelente exercício para trabalhar a CA: *Soplaré y soplaré, y tu casita tiraré* (com a rima e o ritmo como recurso mnemotécnico). Para alunos mais velhos, segundo os autores, os jogos como o telefone (transmitir informação de um aluno a outro e ver como esta se vai perdendo ou alterando progressivamente), o ditado do secretário ou o simples exercício de retenção do máximo de dados de uma exposição são exemplos de exercícios que desenvolvem as capacidades de atenção e retenção, além da compreensão.

Deste modo, após várias leituras e apoiando-me na minha experiência docente, acredito que o professor pode recorrer a diversas tipologias de jogos para trabalhar a CA. Como já referido, o mais importante é, sem dúvida, a sua capacidade em adaptar cada um às atividades que propõe aos seus alunos e, também, saber eleger o momento adequado da aula para utilizá-lo, ponto sobre o qual me irei debruçar no último item deste enquadramento teórico. Assim, tanto os jogos de mesa / tabuleiro, os jogos baseados em concursos de TV, os jogos tradicionais / populares e até mesmo os jogos criados pelos professores são adequados a qualquer tipo de atividade de CA, desde que contribuam para o desenvolvimento de estratégias de escuta, referidas no ponto 3.1 deste relatório, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento desta competência de compreensão. Além disso, hoje em dia, os jogos interativos disponíveis na internet e quase todos os manuais criados para o ensino do ELE incluem a componente lúdica nas

suas atividades e o professor pode encontrar, na maioria dos casos, uma classificação dos mesmos segundo a competência que desenvolvem.

A fim de justificar o que anteriormente foi dito, passo a dar, em seguida, alguns exemplos de jogos lúdicos que considero pertinentes para trabalhar a CA e que já utilizei em contexto de sala de aula. Assim, na minha opinião, e tendo em conta o público-alvo a que se dirigiu este meu trabalho de investigação, muitos são os jogos que o professor pode utilizar com alunos de nível iniciação, para desenvolver a competência auditiva dos mesmos, como por exemplo:

- ✓ Jogos de carácter social, como o bingo, o *pictionary*, o jogo da memória, o dominó, o tabu – excelentes para trabalhar os números e todo o tipo de léxico, assim como para exercer a memória.
- ✓ O jogo do galo (*tres en raya*), o pitufar (este consiste em substituir determinadas palavras num discurso pelo verbo “pitufar”, com o objetivo que os alunos, pelo contexto, consigam inferir a(s) palavra(s) oculta(s) ), ótimos para trabalhar formas verbais, por exemplo.
- ✓ A cabra cega (*gallinita ciega*) – recomendado para pedir, dar e receber instruções, ou seja, para trabalhar determinadas estruturas gramaticais.
- ✓ Jogos individuais, como os crucigramas, para rever determinado tipo de léxico.

Acredito, também, que qualquer professor seja capaz de criar os seus próprios jogos desde que estes sejam planificados com certa antecedência e que as suas regras sejam evidentes e de fácil compreensão para os discentes. Não podemos esquecer-nos, como aliás já mencionado anteriormente, que os jogos supracitados também podem ser utilizados para trabalhar outras destrezas, isto é, com o bingo, por exemplo, o docente poderá querer que os seus alunos trabalhem a sua CA já que, através da enumeração de vários números, estes, escutando os mesmos, terão de ser capazes de identificá-los, como poderá solicitar-lhes igualmente que sejam eles a pronunciar os números, exercendo assim a sua expressão oral.

Conveniente é relembrar que nem todas as atividades lúdicas são vantajosas, ainda que nos pareçam adequadas para trabalhar a CA dos discentes, ou seja, como referido em diversas ocasiões, tudo depende do contexto em que estamos inseridos e dos alunos que temos, pois com turmas de quase trinta alunos (o mais comum hoje em dia), é quase impossível recorrer a determinados tipos de jogos porque a turma poderia

mais parecer-se a um concerto de *hard rock* devido ao barulho, provocado quer pelas conversas paralelas que pudessem surgir entre os alunos, quer por alguma confusão própria dos jogos. Desta forma, nem todos os métodos pedagógicos que elegemos são convenientes a todos os alunos / grupos, e o mesmo ocorre com os jogos.

Além disso, se o jogo é, como já referido no ponto 1.1 deste relatório, facilitador da aprendizagem, não deve, porém, ser utilizado demasiadas vezes, pois perderia a sua eficácia, ou seja, muitos jogos lúdico-didáticos poderiam aborrecer os alunos, fazendo com que estes não tivessem vontade em participar neles.

Em suma, o papel do docente na escolha dos jogos lúdicos é de extrema importância, porque é necessário analisar o conteúdo de cada um para oferecer aos discentes momentos de aprendizagens e ao mesmo tempo proporcionar-lhes um certo prazer. Deste modo, é preciso que o professor varie os jogos, assim como os materiais, suportes e tipos de textos utilizados. Nunca poderá esquecer também que o jogo eleito não pode ser demasiado complicado, caso contrário os alunos poderão desistir dele com maior facilidade, não atingindo o objetivo principal do mesmo: a CA de uma determinada mensagem. E, por terminar, posso acrescentar que no momento de escolher o jogo, importante é não esquecer que este tem de ser atraente, tem de chamar a atenção dos alunos, ou seja, isto implica que o professor tenha de ouvir e estar atento às necessidades dos seus discentes, esquecendo por vezes as suas próprias preferências.

### **3.4. Em que momento da Compreensão Auditiva utilizar o jogo**

El juego es una herramienta más con la que contamos, pero como toda herramienta, debemos saber usarla a nuestro favor. La mejor clase no es la que tenga más juegos, pero sí la que mejor los sabe utilizar. Por todo ello considero que la conclusión más importante a la que podemos llegar es que el aspecto lúdico constituye un elemento no sólo importante, sino que necesario para que consigamos mantener a nuestros alumnos motivados durante todo el proceso de aprendizaje.

(Varela González, 2010: 9)

Não existe um momento específico ou único para desenvolver uma atividade lúdica para trabalhar a CA. Qualquer momento é válido. O que se deve fazer é planificar com antecedência todas as atividades para que haja uma continuidade lógica durante a

aula. A seleção e a aplicação de jogos em contexto de sala de aula implicam, por parte do docente, um trabalho de reflexão e análise que deve ser programado e coerente e não utilizado apenas como forma de ocupar o tempo ou como improviso quando não se sabe mais o que fazer.

Os jogos oferecem inúmeras opções de utilização e podem usar-se em distintos momentos da aula: em atividades introdutórias à compreensão, ou seja, numa fase de *pré-audição*, para introduzir o tema ou assunto da mensagem a transmitir ou, por exemplo, para rever e praticar determinados conteúdos mais complexos que serão necessários identificar aquando da audição. Uma vez que as atividades de *pré-audição* têm que ser motivadoras, penso que este é um dos momentos mais adequados para que o professor recorra à utilização dos jogos em aula, já que além de serem atrativos, contribuem para que os alunos sejam mais participativos e comunicativos, envolvendo-se com mais entusiasmo nas atividades seguintes. Os jogos também podem ser utilizados como atividades de *pós-audição*, para verificar se, de facto, os alunos compreenderam a mensagem transmitida e esclarecer alguma dúvida que possam ter em relação à mesma.

Podemos concluir, então, que o jogo não tem que ser um recurso que sirva apenas para aproveitar os últimos momentos da aula, uma vez que pode ser o ponto de partida ou, inclusive, o ponto central da mesma, dependendo dos objetivos a que se destina.





Nesta segunda parte deste relatório, irei apresentar sugestões de trabalho que eu própria utilizei nas minhas aulas durante o ano letivo de 2011/ 2012 numa das minhas turmas de sétimo ano de iniciação à aprendizagem do Espanhol, na Escola EB 2,3 com Secundário Padre António Joaquim Morais Tavares da Fonseca, na Murtosa.

## **1. Contexto educativo da prática pedagógica**

A escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo com Secundário Padre António Joaquim Morais Tavares da Fonseca é a escola sede do Agrupamento de Escolas da Murtosa, que congrega em si os estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, das freguesias da Murtosa, do Bunheiro e do Monte. Situa-se no concelho da Murtosa, distrito de Aveiro. Nesta planície vive-se, paredes-meias, com a Ria, as ribeiras, os esteiros, as terras cultivadas e os juncais. A Norte, situa-se a freguesia da Torreira. A população ativa desta região, ou seja, a maioria dos pais dos alunos, distribui-se equitativamente pelos três setores de atividade económica: primário, secundário e terciário; nos quais se destaca a agricultura, a pesca e a construção civil.<sup>2</sup> Frequentam este estabelecimento 610 alunos, sendo noventa e três o número de elementos do pessoal docente e de vinte e oito o de não docentes.

Neste presente ano letivo, existiu a oferta educativa do Espanhol como segunda língua estrangeira no sétimo ano, no oitavo e no nono, assim como nos Cursos de Educação e Formação (CEF), de tipo II, Empregados de Mesa. As turmas da escola que iniciaram o Espanhol foram o 7ºC, 7ºD e 7ºE, sendo esta última de Percurso Curricular Alternativo (PCA), e a turma de CEF, Empregados de Mesa, do primeiro ano. Sendo a única professora de Espanhol da escola, e tendo um total de oito turmas, optei por eleger uma turma de iniciação como “objeto” de estudo para a minha prática pedagógica, tendo escolhido o 7ºC.

A referida turma é constituída por catorze alunos, seis rapazes e oito raparigas, com uma média de idade de treze anos. São já repetentes do sétimo ano seis alunos, ou seja, ainda que, na sua maioria, os alunos desta turma estejam em contacto pela primeira vez com a língua espanhola, existem seis alunos que já adquiriram, no ano 2010/2011, algumas das competências do nível A1, evidenciadas pelo QECR.

---

<sup>2</sup> Informação retirada da página web da escola: <http://www.prof2000.pt/users/agrescmur/agrupamento/agrupame.htm>

Os docentes desta turma são da opinião que alguns destes alunos revelam algumas dificuldades a nível atitudinal, que se refletiram também na disciplina de Espanhol, como a falta de cumprimento de regras, conversas paralelas dentro da sala de aula, a falta de atenção / concentração na aula, uma participação desorganizada, pouca persistência na realização das tarefas e, sobretudo, uma grande falta de empenho e de hábitos de trabalho.

Assim, ao longo do ano tentei implementar algumas estratégias para que estas situações diminuíssem, entre elas, exigir ao máximo o cumprimento de regras, valorizar a participação organizada, incentivar e valorizar a organização dos cadernos diários, reforçar e controlar a realização dos trabalhos de casa e material necessário para as aulas e, sempre que possível, proporcionar situações de ensino individualizado.

O aproveitamento da turma à disciplina de Espanhol no final do terceiro período foi considerado satisfatório, uma vez que apenas um aluno obteve nível inferior a três, nove alunos obtiveram o nível três e quatro obtiveram o nível quatro. Ainda que evidenciem atitudes muito infantis e os Encarregados de Educação não os acompanhem diariamente e estejam pouco presentes e ativos na sua vida escolar, são alunos que têm algumas expectativas futuras. No final do ano letivo, apesar de haver apenas um aluno com um nível inferior a três na disciplina de ELE, seis alunos não transitaram para o oitavo ano de escolaridade, devido aos níveis negativos obtidos nas restantes disciplinas.

## **2. Diagnóstico inicial e trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo**

A compreensão auditiva tem um papel muito importante no acesso ao conhecimento, essencial para o sucesso escolar. A escola deve, por isso, ensinar os alunos a saberem ouvir, a prestarem atenção às palavras, para depois utilizarem um discurso coerente e contextualizado. É necessário que, nas salas de aula, os docentes incentivem os alunos a participarem oralmente em diferentes contextos de comunicação.

Ao realizar este estudo sobre a importância da utilização do jogo lúdico-didático como atividade subsidiária para a CA, tive como principal objetivo proporcionar aos meus discentes momentos de *escuta ativa*, no sentido de desenvolverem a capacidade de ouvir, reter e selecionar a informação, pois, como já referido neste relatório, segundo Martín Peris (2007: 1), “[l]a comprensión de un mensaje transmitido oralmente no es un

proceso de recepción pasiva (...) sino (...) una actividad de interpretación, que tiene sus propias técnicas y estrategias”.

Sendo a maioria das minhas turmas de nível iniciação turmas com graves problemas de concentração, foi algo difícil, no início do ano letivo, provar-lhes que a atenção prestada ao meu discurso, aos textos ouvidos e aos exercícios de CA era, de facto, muito importante para a consecução das atividades propostas. Assim, após algumas semanas de aulas, decidi recorrer à utilização de atividades lúdicas para trabalhar a CA, mostrando-lhes que jogando e divertindo-se também conseguiam aprender. Além disso, queria mostrar-lhes que a CA não deve ser vista como um obstáculo inultrapassável mas sim como uma capacidade que deve ser bem trabalhada, exercitada para levar a uma aprendizagem eficaz.

Nesse sentido, as atividades que apresentarei em seguida foram elaboradas para que os alunos fossem capazes de desenvolver as *estratégias de escuta* necessárias para a realização de atividades de CA satisfatórias na língua espanhola: *reconhecer* fonemas e morfemas, *selecionar* o que é relevante, *interpretar* o conteúdo e a sua forma, *antecipar* a informação, *inferir* dados e *reter* palavras e ideias (Cassany, Sanz & Luna, 1998: 105-109), visto que o oral, na sala de aula de muitos professores, ainda não é considerado como um objeto de estudo e, quando o é, as atividades de produção oral imperam.

Numa aula de LE, como deveria ser do conhecimento de todos, a compreensão oral torna-se a primeira habilidade a ser trabalhada já que, antes de ler, é a ouvir que os alunos compreendem a nova língua. Aliás, como já mencionado na parte teórica deste relatório, Cubillo, Keith & Sala (2005: 5) corroboram esta ideia, afirmando que

... la comprensión auditiva precede la producción en todos los casos de aprendizaje de un idioma, y no puede haber producción menos que se dé el estímulo lingüístico (*linguistic input*) y, que éste, a su vez, se convierta en material comprensible (*comprehensible intake*) para la persona que escucha.

Deste modo, é fundamental, e apesar das dificuldades que os alunos possam ter em compreender muitas palavras, que se use a língua meta a maior parte do tempo na sala de aula. Acredito, assim, que esta reflexão poderá despertar a consciência dos meus colegas de profissão para a valorização da competência da CA e poderá ajudá-los a integrar a mesma nos planos de aula de forma mais frequente, tornando-a num objeto de

estudo mais interessante e, quiçá, mais fácil para os discentes, motivando-os para a aprendizagem da LE em estudo.

Ainda no início do ano letivo, após algumas semanas de aula, e tendo já realizado com a turma (7<sup>o</sup>C) pequenas atividades de CA, tais como: pequenos ditados, audição de pequenos textos do manual e audição de canções infantis / juvenis em espanhol, apercebi-me que a maioria dos alunos se mostrava reticente em realizar as mesmas, considerando-as inúteis e aborrecidas, já que não conseguiam atingir os objetivos propostos. Assim, não entendendo muito bem o que se estava a passar, sondei, a nível oral, as turmas em geral, sobre quais os motivos / causas do seu desagrado em realizar as atividades de CA. À pergunta colocada “*Por que razão não gostas de realizar atividades de compreensão auditiva?*” obtive as seguintes respostas:

<b>Resposta</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentagem</b>
Não entendo nada do que dizem...	2	14,29%
Falam muito rápido...	3	21,43%
Não consigo entender todas as palavras...	4	28,57%
São atividades chatas...	3	21,43%
Não gosto...	1	7,14%
Há muitos ruídos...	1	7,14%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Os resultados mostram que o facto de os alunos não entenderem todas as palavras do texto oral era o motivo que fazia com que estes não quisessem realizar as atividades de CA (ainda que eu lhes tivesse já alertado que este nunca poderia ser o objetivo pretendido nas atividades de CA), seguindo-se o facto de os interlocutores falarem demasiado rápido e de considerarem essas mesmas atividades aborrecidas. Deste modo, e partindo dos resultados deste pequeno inquérito, concluí que tinha chegado a hora de mudar de estratégias e implementar determinados exercícios que lhes facilitassem a compreensão dos discursos orais na língua meta e que, de facto, era de extrema importância trabalhar esta competência oral, de forma a atenuar as dificuldades evidenciadas pelos alunos anteriormente.

A minha primeira preocupação para trabalhar a CA dos alunos foi, sem dúvida, a escolha minuciosa dos materiais e dos textos, de modo a que o sentimento de rejeição que eles nutriam por essa se dissipasse. Utilizei canções, curtas-metragens, reportagens, *trailers* de filmes, entre outros, com temas próximos aos alunos porque além de lhes despertar o interesse e de motivá-los, fez com que prestassem mais atenção para entender o seu conteúdo e interpretá-lo, pois como já referido, um dos princípios gerais da CA segundo Martín Peris (2007: 1-7) é que “[l]a falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión”, logo, os textos não podem ser nunca selecionados de forma arbitrária. Além disso, no momento da elaboração de materiais de CA, dependendo do grau de dificuldade das audições e da sua duração, e, obviamente, dos alunos, tive sempre o cuidado em fazer atividades diferentes, com objetivos distintos.

Como atividades de *pré-audição*, forneci-lhe alguns itens lexicais para que antecipassem o assunto que era tratado no texto, como a apresentação do título do mesmo (título de *trailers*, canções por exemplo). Para uma compreensão geral, optei por perguntas mais direcionadas, ou seja, pedi aos alunos que identificassem oralmente a situação comunicativa, o género do texto, o local do evento comunicativo e o(s) falante(s) envolvido(s). Nesta fase, os alunos faziam predições, antecipavam, inferiam, interpretavam, formulavam e rejeitavam hipóteses, fazendo uso de *estratégias de escuta* (ouvir para entender a ideia principal do texto, ouvir para identificar o(s) falante(s) envolvido(s) e o contexto da interação...).

Numa fase de compreensão mais específica, isto é, na *fase de audição*, fase onde o aluno tenta determinar o sentido global do texto, apoiando-se em todos os aspetos linguísticos e não linguísticos, para, posteriormente, verificar as respostas que escolheu (segundo os didáticos Rost [1990] e Mendelson [1994], in Cornaire [1998: 159]), incentivei os meus discentes a distinguirem pontos de vista diferentes, a compreenderem o texto para preencher textos lacunares com palavras específicas, para preencherem esquemas, para resolverem exercícios de escolha múltipla e para responderem a perguntas de verdadeiro / falso. Deste modo, aquando da audição do texto, pretendia que os meus alunos desenvolvessem algumas das *estratégias de escuta* já apresentadas neste relatório, nomeadamente a seleção da informação relevante, a interpretação do conteúdo e a retenção de palavras e ideias.

Como atividades de *pós-audição*, ainda no primeiro período, e também nos seguintes, fez-se a leitura dos textos orais ou partes deles, de modo a que os discentes verificassem se tinham interpretado os textos da forma correta e percebessem a relação

entre a ortografia e a pronúncia; fizeram-se também pequenos debates, alguns ditados, com o objetivo que pudessem, em primeiro lugar, compreender aquilo que estava a ser dito e escrevê-lo e, *a posteriori*, que confrontassem os seus textos com os originais, identificando os seus erros e entender a razão por que os tinham feito. A maior dificuldade evidenciada pelos alunos tinha a ver com a pronúncia de algumas letras / sons, nomeadamente a confusão entre os -s, -c, e -z e as palavras terminadas em -dad / -tad, às quais acrescentavam quase sempre um -e final. Este tipo de exercícios permitiu-lhes prestar mais atenção às audições seguintes e a autocorrigir a sua própria oralidade, ajudando-os na melhoria da sua dicção, entoação e respetiva fluência em espanhol.

Ao longo do segundo período, já que no primeiro os alunos apresentaram algumas dificuldades na organização das suas ideias e opiniões, assim como na distinção entre a informação específica dos textos e a essencial e já que os seus métodos de estudo / trabalho eram limitados, ensinei-lhes a experimentar algumas *estratégias de aprendizagem*, isto é, que tomassem notas nos seus cadernos de algumas palavras-chave, das ideias importantes das audições, que fizessem esquemas, entre outras. Os alunos acarretaram bem os meus conselhos e começaram a fazer pequenos esquemas aquando das audições e a tomar notas das ideias mais importantes dos textos (*estratégias mnemónicas e cognitivas* - Oxford & Crookall [1989] e O'Malley *et al.* [1985], in Cornaire [1998: 55-56]); começaram, de igual modo, a solicitar a minha ajuda sempre que tinham dúvidas sobre algum trecho dos textos auditivos quer a nível da identificação das personagens ou do contexto e, quando lhes era permitido, trocavam opiniões com os seus colegas (*estratégias socioafetivas* - O'Malley *et al.* [1985], in Cornaire [1998: 55-56]); quando não se recordavam de alguma palavra ou expressão específica necessárias para responder a alguma questão, tentavam utilizar sinónimos ou expressões semelhantes (*estratégias compensatórias* - Oxford & Crookall [1989]), in Cornaire [1998: 55-56]). Deste modo, começaram a desenvolver o seu vocabulário na língua meta e a aumentar o seu grau de atenção aquando das atividades de CA, exercitando esta destreza de maneira mais consciente e controlada.

Já que um dos maiores motivos para a falta de interesse nas atividades de CA, evidenciado no primeiro período pelos discentes da turma, era considerarem as mesmas aborrecidas, foi nesse momento que pensei que o jogo lúdico-didático talvez fosse uma boa aposta. Quero com isto dizer que, após reflexão ponderada, decidi recorrer aos jogos lúdicos como atividade subsidiária para as atividades de CA, de forma a motivar ainda mais os alunos na realização deste tipo de exercício, mostrar-lhes que jogando

também se aprende, que cada jogo tem um objetivo específico, que nada é feito ao acaso e que, como Sánchez Benítez afirma no seu artigo (2010: 27), “[e]l componente lúdico es un recurso de gran utilidad ya que permite al alumno desarrollar sus propias estrategias y activar los mecanismos de aprendizaje de la lengua”, isto é, segundo a autora (Sánchez Benítez, 2010: 27-53), o jogo lúdico-didático apresenta grandes vantagens para o desenvolvimento de estratégias por parte dos estudantes no domínio das línguas, desenvolvendo, além de *estratégias cognitivas*, *estratégias metacognitivas*, *estratégias de memorização* e *comunicativas*.

Numa primeira etapa, optei por utilizar os jogos numa fase *pré-auditiva*, ou seja, antes de iniciar qualquer um desses jogos, foi imprescindível dizer aos alunos que estes os ajudariam a realizar as atividades de CA seguintes, uma vez que já estariam contextualizados com o tema e poderiam realizá-las sem grandes dificuldades. Uma das vantagens da utilização de alguns jogos como o *veo, veo*, o *pictionary*, o *un, dos, tres*, as palavras cruzadas, o tabu, entre outros, foi o facto de terem ajudado os alunos mais introvertidos, já que originaram um maior espírito de equipa entre todos, permitindo-lhes perder os seus medos e arriscar mais. Neste momento, sentia que meus alunos mais calados já não tinham tanto medo de cometer erros, desenvolvendo de forma mais natural e autónoma a sua expressão oral, confirmando a ideia de que “el juego ayuda al alumno a desinhibirse para expresarse con naturalidad, perdiendo el miedo a equivocarse” (Varela González, 2010: 3), referida na primeira parte deste relatório, aquando da abordagem das vantagens e desvantagens da utilização do jogo lúdico-didático em aula.

Num segundo momento, continuei a apostar em atividades lúdicas que ajudassem os alunos na compreensão de diferentes textos orais, como o jogo do bingo, o enforcado, o *tres en raya*, entre outros. Além disso, de modo a insistir na importância da distinção entre informação geral / detalhada dos textos orais, aquando da unidade sobre a alimentação, recorri pela primeira vez à utilização de um jogo como uma atividade de *pós-escuta*. Após a fase de *pré-audição* e à realização de uma ficha de CA propriamente dita, que avaliou a capacidade dos alunos em captar o essencial da informação, de forma a comprovar se tinham reconhecido a informação específica de uma canção, propus-lhes o jogo do dominó. Os resultados foram satisfatórios, como poderemos verificar no ponto seguinte deste meu relatório.

Assim, posso concluir que os jogos lúdicos não servem apenas para motivar os alunos, tornar as aulas dinâmicas ou para a aprendizagem do vocabulário, mas são úteis



para a compreensão de textos orais e, além disso, ajudam os alunos a tornarem-se mais autônomos, a desenvolverem inúmeras *estratégias de escuta* e um sentido de entreajuda e companheirismo que tanta falta faz no nosso sistema de ensino, assim como são de grande ajuda para o professor, já que permitem identificar quais as dificuldades da CA dos seus alunos. Assim, corroboro a opinião de Baretta (2006: 2-3), a de que os jogos lúdico-didáticos são excelentes alternativas aos métodos tradicionais e que a sua utilização em sala de aula tem inúmeras vantagens, já que permitem trabalhar diferentes habilidades dos alunos, conjugando ensino e diversão; permitem-lhes pôr em prática as suas habilidades comunicativas de forma mais natural e espontânea, desenvolvendo estratégias comunicativas e aproximam o professor das particularidades e necessidades dos seus alunos.

### **3. Síntese da metodologia adotada**

As propostas práticas que a seguir apresento foram utilizadas nas minhas aulas com a turma do 7ºC da EB 2,3 com Secundário do Padre António Joaquim Morais Tavares da Fonseca, na Murtosa, onde realizei o meu estágio de Espanhol. Como tal, destinam-se a um nível A1/A2.

Estas sugestões metodológicas foram integradas nas unidades didáticas de acordo com o Programa de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação (1997), isto é, segundo este, deve lecionar-se aos alunos todo o “léxico relativo às situações comunicativas mais frequentes e aos interesses dos alunos” (1997: 18), isto é, o aluno deve compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com a sua vivência pessoal, como por exemplo a família, a escola e os amigos, a casa, as compras, a alimentação, o meio em que vive, entre outros. Além disso, segundo o mesmo documento (1997: 9), na disciplina de LE – Espanhol, o aluno deve “compreender textos orais e escritos diversificados, adaptados ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social”; por conseguinte, ao longo da minha prática pedagógica preocupei-me em conciliar os limites da aprendizagem dos alunos com a riqueza e autenticidade dos materiais e atividades propostos, bem como com o contexto social e escolar em que estão inseridos.

#### 4. Propostas didáticas

##### 4.1. Proposta nº1 – Unidade didática: “*Enséñanos tu casa.*”

Conteúdos: A casa e as suas divisões.

*Hay / está.*

As preposições / locuções prepositivas de lugar.

Jogo utilizado: o tabu

Esta proposta foi utilizada já no segundo período, uma vez que exigia que os alunos tivessem já um vocabulário mais alargado e conseguissem exprimir-se de forma mais fluente em espanhol, e foi desenhada na sequência da unidade didática, cujo tema central era a casa.

Antes de partir para a atividade de CA propriamente dita, e tendo em conta que ainda não se tinha abordado em sala de aula, de forma explícita, o léxico relacionado com o tema da casa e todo aquele que pode estar relacionado com ele (diferentes habitações de uma casa, objetos e móveis, etc.), decidi realizar algumas atividades para a introdução desse mesmo léxico. Assim, num primeiro momento, e com intuito de despertar o interesse dos alunos, apresentei-lhes três imagens: um castelo, um iglu e uma cabana (anexo 1), e perguntei-lhes a quem poderia pertencer estas casas. Os alunos começaram a opinar, e ainda que as respostas fossem óbvias, rapidamente se mostraram motivados para participar oralmente na língua meta. De seguida, apoiando-me na apresentação de um PowerPoint da minha autoria (anexo 2) e com o objetivo de lhes apresentar diferentes tipos de casas, tentei que todos os discentes, partindo dos seus conhecimentos anteriores e obviamente da língua materna, tentassem descobrir o seu correspondente na língua meta. Esta primeira atividade seria a primeira da *fase de pré-audição*. Com este *input*, os meus alunos concluíram rapidamente qual seria o tema da unidade: a casa. Com o objetivo de aprofundar o tema em questão e ampliar o seu léxico, entreguei aos alunos uma pequena ficha de trabalho que resolveram ora em conjunto, ora individualmente (anexo 3). Após a correção da referida ficha ainda projetei um desenho que tinha feito, de forma a apresentar-lhes as diferentes partes constituintes de uma casa e pedi-lhes que tentassem reproduzir o mesmo nos seus cadernos (anexo 4).

Numa segunda aula, de forma a manter a atenção dos alunos para a aprendizagem de novos vocábulos sobre o tema em estudo, os quais iriam precisar para

a realização da atividade auditiva, decidi apresentar-lhes outra atividade de *pré-audição*. Assim, recorri a um sítio espanhol - o da Junta da Andaluzia<sup>3</sup> -, que disponibiliza várias lições sobre diferentes temas para um público mais novo, isto é, tendo em conta a faixa etária dos meus alunos e a sua maturidade, achei pertinente as atividades apresentadas nesse mesmo sítio uma vez que estas poderiam ser realizadas em conjunto e, de forma descontraída e diferente, os alunos iriam adquirir conhecimentos novos. Neste sítio, apenas apresentei as diferentes divisões existentes numa casa e o mobiliário de cada uma (anexo 5). Os discentes tiveram a oportunidade de ouvir a dicção de cada palavra e repetir as mesmas. A fim de consolidar o que tinham visualizado e aprendido através do referido sítio, entreguei uma segunda ficha aos alunos que resolveram a pares (anexo 6). Esta ficha, constituída apenas por duas pequenas atividades, tinha um teor mais lúdico, já que a primeira tarefa consistia na realização de um crucigrama sobre as divisões da casa. De facto, considero muito importante manter a atenção, o interesse e a motivação dos discentes ao longo de toda a aula / unidade, não podendo haver quebras no seu desenvolvimento, e para isso, nada melhor do que o recurso a pequenas e diversas atividades lúdicas.

Numa terceira aula, já que por esta altura os alunos já dispunham de bastante vocabulário relacionado com o tema em estudo, necessário para poder realizar, *a posteriori*, a atividade de CA propriamente dita, decidi que esta seria a altura adequada para concluir a fase de *pré-audição*, finalizando-a com uma atividade lúdica. Como já exposto, “[e]ntender es incorporar nueva información a aquélla de la que ya disponemos. Si carecemos de cualquier tipo de información previa sobre un tema, la comprensión se dificulta enormemente” (Martín Peris, 2007: 3), ou seja, sempre que ambicionamos realizar atividades de CA devemos ter a certeza que esse conhecimento anterior existe e atualizá-lo com a realização de algumas atividades, daí a realização das atividades acima referidas e do jogo que apresento de seguida. Assim, pela primeira vez, com o objetivo de motivar e preparar os discentes para uma atividade de CA, propus um jogo lúdico-didático para a *fase de pré-audição*: o **tabu**. Neste jogo, os alunos, em trabalho de pares e num tempo determinado por mim, tiveram de descrever uma divisão da casa ou um dos seus objetos / eletrodomésticos, de modo a que os seus companheiros adivinhassem do que se tratava, mas sem nunca pronunciar uma ou duas palavras proibidas (escolhidas por mim – anexo 7). O objetivo, além de conseguir o maior

---

<sup>3</sup> <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/09/11/0001/casa/casa.html>

número de pontos, era recordar o vocabulário aprendido através das atividades realizadas anteriormente, saber descrevê-lo e entender a sua descrição na língua meta, o que iria ser benéfico para a atividade de audição que se seguia. Os discentes tiveram, assim, a oportunidade de relembrar todo o léxico relacionado com o tema da unidade e preparar-se para uma ficha de CA, para a audição de um texto em que uma pessoa descrevia a sua casa. Ainda que para alguns alunos a tarefa tenha apresentado algumas dificuldades, já que teriam de falar em espanhol, construir frases o mais completas possível e pronunciá-las para que todos ouvissem, a maioria mostrou-se entusiasmada com a mesma, pois o facto de cada par só ganhar pontos se os colegas adivinhassem de que palavra se tratava fez com que todos os alunos se esforçassem para utilizarem um vocabulário adequado e participassem ativamente na atividade. Creio que a maior dificuldade que alguns discentes tiveram foi a distinção entre a correta utilização das formas verbais *hay* / *está*. Deste modo, esta atividade lúdica permitiu-me fazer um pequeno esclarecimento gramatical que seria de suma importância para a CA do texto escolhido. Assim, apoiando-me no quadro da sala de aula, disse aos alunos que a forma verbal *hay* se utiliza para falar da existência de algo e que, neste caso, não utilizamos artigo definido mas sim indefinido (exemplo: *En esta habitación, hay una lavadora. [cocina]*). Relativamente à forma verbal *está* (ou *están*), esta utiliza-se quando queremos situar no espaço algo que já mencionamos e, neste caso, utilizamos o artigo definido (exemplo: *En mi dormitorio la ventana está detrás de una silla.*). Aproveitei o momento, ainda, para apresentar aos alunos as diferentes preposições de lugar. Pedi-lhes que escolhessem um objeto da sala de aula de forma aleatória e que, numa pequena frase, tentassem localizá-lo em relação à porta de entrada. Rapidamente concluíram que lhes faltava algum vocabulário, mas, uma vez mais, tendo em conta as semelhanças com a língua materna, esta pequena tarefa não lhes foi difícil concretizar. Depois, em forma de síntese, pedi-lhes que copiassem do quadro as preposições / locuções prepositivas de lugar aprendidas.

Como já mencionado anteriormente, o jogo do tabu constituiu uma das atividades de *pré-audição* da atividade seguinte, ou seja, ao planificar uma atividade de CA, não nos podemos esquecer das várias etapas propostas por Rost (1990) e Mendelson (1994), in Cornaire (1998: 159), que guiam os alunos até ao desenvolvimento desta competência. Assim, esta atividade lúdica teve como objetivo despertar o interesse e curiosidade dos discentes, motivá-los para as atividades seguintes e contextualizá-los perante o tema e vocabulário que iriam ouvir, de forma a facilitar a

compreensão da mensagem oral, “[e]n primer lugar, debemos preparar al alumno para lo que va a oír con actividades de pre-audición en las que se puede practicar el léxico, discutir sobre asuntos relacionados con el tema...” (Boquete Martín, 2009: 23). Deste modo, acredito que as atividades lúdicas, como o tabu, são muito importantes já que contribuem para que os alunos sejam mais participativos e comunicativos.

Na *fase de audição* propriamente dita, apresentei aos alunos uma ficha (anexo 8) em que, após ouvirem uma rapariga a descrever o apartamento que tinha acabado de comprar (anexo 9), teriam que, em primeiro lugar, tomar nota das respetivas divisões que o mesmo tinha e, em segundo lugar, observando as várias plantas apresentadas na mesma ficha, escolher qual deles era o apartamento a que a rapariga (locutora) se referia. Ainda que não seja um texto autêntico, este não deixa de transmitir uma situação comunicativa da vida real e, como já referido, para alunos de nível iniciação, sobretudo com as dificuldades inicialmente apresentadas, o uso de textos autênticos poderia tornar-se numa tarefa árdua e desmotivante, já que ainda não possuíam nem prática auditiva suficiente na língua meta, nem estruturas gramaticais e léxico suficientes que lhes permitissem entender o que as mensagens querem transmitir.

Numa terceira audição, os alunos teriam de sublinhar quais os móveis, objetos e eletrodomésticos existentes em cada divisão do apartamento, mencionados pela mesma rapariga (exercício 2, anexo 8). A segunda tarefa, a de selecionar qual das plantas correspondia ao apartamento descrito pela locutora, foi a mais difícil para os alunos, porque exigia que estes tivessem estado com a maior atenção possível na primeira audição, de modo a tomar nota das divisões certas e poder, assim, eliminar as plantas que não correspondiam à descrição ouvida, aliás como refere Martín Peris (2007: 1), a compreensão de um texto oral não pode ser um processo de *receção passiva*, ou seja, “en el caso de los alumnos extranjeros, la práctica de la CA no puede basarse en un mero ejercicio de reconocimiento de frases o segmentos de lengua previamente aprendidos, sino en la interpretación de mensajes nuevos”.

Posso afirmar que com esta ficha, elaborada para confirmar a boa receção do texto auditivo, os resultados foram bastante positivos, comprovando-se a eficácia da atividade lúdica como atividade de *pré-audição*, como podemos observar pela percentagem de sucesso atingido pelos alunos da turma nos diferentes exercícios da referida ficha.

Exercício / Tarefa	Sucesso
1 / Tomar nota das divisões da casa	78,6%
1 / Identificar a planta certa	57,1%
2 / Sublinhar os elementos mencionados	85,7%

Foi reveladora a consciência que a maioria dos alunos da turma assumiu aquando da realização e posterior correção dessa mesma ficha, isto é, aperceberam-se que as atividades de CA não são assim tão difíceis de realizar e que se se empenhassem nas atividades anteriores a elas, melhores resultados alcançariam. Além disso, para mim, foi de facto gratificante saber que tinha descoberto um método adequado para interessar os alunos neste tipo de atividades, ajudando-os a desenvolver com mais facilidade e vontade esta competência.

Finalmente, apresentei aos alunos a atividade de *pós-escuta*, que, como apresentei na parte teórica deste relatório, consiste no relacionamento do domínio da CA com outros, nomeadamente com o falar ou escrever, ou seja, o professor deve apresentar aos discentes uma atividade onde possam trabalhar alguns aspetos lexicais ou gramaticais presentes na audição ou onde possam trabalhar outra destreza, pois como afirmam Cubillo, Keith & Sala (2005: 15):

... a través de la producción oral y escrita, los estudiantes opinan acerca del texto que escucharon en forma oral o escrita, al tiempo que expresan sus sentimientos y actitudes al realizar actividades como guiones, entrevistas, análisis de personajes, ensayos o discusiones, entre otras.

Deste modo, propus aos alunos uma atividade de produção escrita, com o objetivo de verificar obviamente se tinham compreendido ou não o que tinham escutado anteriormente mas sobretudo, esta atividade ajudá-los-ia a assimilar os novos conteúdos aprendidos (lexicais e gramaticais) e poderiam exercitá-los de forma mais autónoma. Assim, pedi-lhes que, à semelhança do texto lido na primeira ficha da unidade (anexo 3), descrevessem agora a sua casa na LE, referindo as diferentes partes da casa, as suas divisões e elegessem a sua preferida para mencionar os móveis / eletrodomésticos existentes nela (tendo a maioria dos alunos selecionado o seu quarto). Cada um poderia apresentar o seu trabalho como bem entendesse, ou seja, em papel ou em cartolina, com fotos ou não, o que fez com que todos se empenhassem na realização da tarefa. Penso que os alunos, assim como eu, chegaram à conclusão de que todas as tarefas realizadas

nas aulas anteriores, bem como as atividades de CA, foram muito importantes para a realização da tarefa final desta unidade.

A ficha de autoavaliação (anexo 10), entregue no final de cada unidade didática ao longo do ano letivo (com algumas perguntas específicas para cada um dos temas abordados), forneceu-me um *feedback* positivo para a minha futura atuação nas unidades seguintes, demonstrando-me que, de facto, a aposta feita no jogo lúdico como atividade subsidiária para a CA tinha tido grande êxito. Com efeito, no item “Lo que más me ha gustado”, 80% dos alunos preferiram a atividade *pré-auditiva*, isto é, o jogo lúdico (o tabu), 11% a atividade de audição e 9% a de *pós-audição*.

#### 4.2. **Proposta nº2** – Unidade didática: “*Dime lo que comes.*”

Conteúdos: Léxico da comida: alimentos, bebidas e refeições diárias.

Expressar necessidade / obrigação.

Jogo utilizado: o dominó

A proposta que a seguir apresento foi elaborada aquando da unidade didática sobre a alimentação, no final do segundo período. Tendo em conta que o recurso ao jogo lúdico como *atividade pré-auditiva* para favorecer a CA dos alunos estava a ser uma experiência positiva, optei desta vez por recorrer a este tipo de atividade numa *fase de pós-audição* para poder verificar se o sucesso seria semelhante.

Os alunos, nesta altura, já cansados das aulas e ansiosos pelas férias, demonstravam já alguma impaciência e tendo em conta que esta seria a última unidade do período, não queria que fosse visto como algo banal, não merecedora da devida atenção por parte dos discentes. Deste modo, e de forma a motivá-los para as aulas, decidi dizer-lhes que esta unidade era, de facto, pequena, uma vez que o tempo disponível assim o exigia e que por isso não seriam abordados demasiados conteúdos gramaticais ou lexicais, e que acreditava que esta seria uma unidade do seu interesse pelo tema que abordava e pelo facto de que iríamos recorrer diversas vezes aos jogos lúdicos durante o decorrer das aulas. Como já referido neste relatório, o jogo lúdico-didático proporciona um momento de felicidade a todos os seus participantes, acrescentando leveza à rotina diária e fazendo com que o aluno registre melhor os

ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa. O interesse e entusiasmo foram tais que me pediram de imediato para dizer-lhes o tema da unidade.

Uma vez que não iriam ser abordados demasiados pontos e que as aulas programadas para esta unidade não seriam muitas, numa primeira aula, a fim de introduzir o tema, apresentei aos alunos várias fotos / imagens de diferentes pratos, alguns deles tipicamente espanhóis (anexo 11). Pedi-lhes que as observassem e me dissessem o que representavam. Rapidamente descobriram a *paella* e a *tortilla de patatas*, contudo, as restantes, embora soubessem o que representavam, não tinham a certeza de como designá-las em espanhol, pelo que tive de ajudá-los. Facilmente concluíram que o tema que iríamos abordar era a alimentação. Perguntei-lhes, ainda, que nomes de alimentos em espanhol conheciam e as respostas mais comuns foram, entre outras: *patata*, *arroz*, *pan*, *chocolate*, *zumo*, *churros*, ou seja, aqueles que se assemelham a sua língua materna. Perguntei-lhes também se conheciam outros pratos típicos do país vizinho e se já tinham provado algum. Este pequeno diálogo propiciou, como Littlewood (1998: 44) afirma a respeito de todas as sessões de conversação ou debates em sala de aula, “un fuerte estímulo para la interacción comunicativa, debido a la variedad de experiencias, intereses y opiniones de los estudiantes”.

De seguida, disse-lhes que, ainda que fossem aprender nesta unidade um vasto léxico sobre a alimentação, este não seria difícil de assimilar e, portanto, numa segunda aula iríamos realizar um exercício de CA. Para isso, e de forma a respeitar as três fases desta competência, referidas no enquadramento teórico deste relatório, informei os discentes que nesta primeira aula ainda, iríamos realizar a atividade de *pré-audição* – um *quiz*. Em trabalho de equipas, ainda que fosse uma atividade em que eles pudessem estar mais descontraídos, teriam de prestar bastante atenção, porque este *quiz* os ajudaria a adquirirem o novo vocabulário, ferramenta indispensável para a CA, e se quisessem ter sucesso no jogo e serem os vencedores do mesmo, teriam que ser bastante participativos e estar atentos.

Dividi a turma em três equipas e disse aos alunos que para que a atividade se pudesse realizar sem grandes dificuldades e problemas era imprescindível que todos respeitassem as regras de sala de aula, como a de levantar o braço para poder responder, não falar em voz alta, esperar pela sua vez para tomar a palavra... A partir de um ficheiro PowerPoint da minha autoria (anexo 12), apresentei-lhes todo o léxico relativo aos alimentos, bebidas e refeições na língua meta. O objetivo era que, observando as imagens apresentadas e algum vocabulário de apoio, cada equipa adivinhasse (ou



associasse) o maior número de vocábulos à sua respetiva imagem. Tendo em conta que muitas palavras se assemelham às nossas portuguesas, decidi só fornecer aquelas que considero mais difíceis, até porque a maioria dos jovens têm acesso a muitos vocábulos espanhóis nos rótulos dos alimentos / bebidas que consomem. Estas valeriam dois pontos, enquanto as outras (que estavam presentes no PowerPoint) apenas um. Relativamente às principais refeições diárias, e tendo em conta que algumas palavras em nada se assemelham ao português, com a ajuda de algumas letras já dadas por mim, os alunos teriam que, em primeiro lugar, tentar construir as respetivas palavras e, num segundo momento, associá-las às portuguesas (para estas palavras também seriam atribuídos dois pontos). No fim, a equipa que tivesse conseguido mais palavras seria a vencedora. Para que todos os elementos participassem e se esforçassem na realização da tarefa, proibi a troca de informações entre os discentes, ou seja, dispostos em três filas diferentes, cada um, sentado no seu devido lugar, só podia levantar o braço quando soubesse a resposta e nunca os mesmos alunos poderiam responder duas vezes seguidas. Além disso, qualquer tipo de troca de informações entre os elementos das várias equipas retirava-lhes de imediato o poder de participar. Como já mencionado na parte teórica deste relatório, segundo Pizarro & Silva (2007: 9), o professor tem de assumir o papel de juiz no decorrer dos jogos, pois tendo estes, geralmente, um carácter competitivo, muitos alunos poderiam considerar os seus colegas como “inimigos / adversários” e tentariam de tudo para alcançar a vitória.

Todos os discentes tiveram, assim, que estar atentos e pensar com rapidez, não podendo esperar pela opinião do colega ou das equipas vizinhas para poder responder. A atividade foi bem conseguida, já que todos tentaram responder para adquirir pontos para a sua equipa, além disso, permitiu aos alunos o desenvolvimento de algumas *estratégias de aprendizagem*, já abordadas neste relatório, como por exemplo *estratégias cognitivas*, pela dedução do significado de alguns vocábulos apresentados; *estratégias de memorização*, pela associação das palavras com as imagens; *estratégias compensatórias*, já que quando não conheciam determinada palavra de alguma das imagens apresentadas podiam mais facilmente descobri-la através da utilização de sinónimos ou recorrendo à língua materna (que em muitos casos é igual à língua meta).

Obviamente, gerou-se algum burburinho, característico deste tipo de atividades, mas nada que pusesse em causa o decorrer da mesma e que eu não pudesse controlar. A maioria dos discentes, competindo para um mesmo objetivo, empenhou-se e demonstrou um sentido de responsabilidade e respeito para com os outros, aliás, como

já mencionado aquando da abordagem das vantagens das atividades lúdicas, o jogo possibilita a criação de um clima de cooperação e respeito entre os discentes, permitindo a todos sentirem-se no seu devido lugar. No final da aula, de forma a resumir os conteúdos abordados, os alunos passaram para o seu caderno o vocabulário aprendido.

Após esta atividade de caráter mais lúdico e já familiarizados com algum léxico, passou-se, numa segunda aula, à *fase de audição* propriamente dita (obviamente, no início da aula, fez-se um pequeno resumo oral dos conteúdos tratados na aula anterior). Desta vez, optei por uma canção infanto-juvenil, disponível no sítio, criada pela *Consejería de Salud, Junta de Andalucía*, pelo *Programa de Promoción de la Alimentación Saludable en la Escuela*, intitulada “*Para crecer, debemos comer*”<sup>4</sup>, uma vez que aborda o tema em estudo e porque a considero divertida, ritmada e de compreensão assaz acessível (anexo 13). Como já citado noutra ocasião, segundo Cassany, Luna & Sanz (1998: 111), o material de CA

debe ser variado, con muestras de diferentes variantes dialectales, de diferentes registros (formal y coloquial) y de todo tipo de textos y temas. De este modo, los alumnos se acostumbran a escuchar todo tipo de lenguajes y amplían su capacidad comprensiva.

Apesar do sotaque andaluz da pequena cantora, creio que a compreensão desta canção não apresentou grandes dificuldades para os alunos, além disso, trata-se de um material autêntico e já passados alguns meses desde o início das aulas, os alunos já estavam preparados para este tipo de audição e é, de facto, importante, que se vão acostumando cada vez mais a este tipo de textos, corroborando, assim, a opinião de Littlewood (1998: 62) quando refere que o aluno, ao longo da aprendizagem da LE “necesitará entender a hablantes que varíen el ritmo de habla o la claridad de articulación, y que tengan acento regional”.

Antes de ouvir a canção, entreguei aos alunos uma ficha de compreensão oral (anexo 14) e disse-lhes que, à medida que fossem ouvindo a canção, teriam de resolver os diferentes exercícios da referida ficha, ou seja, um dos objetivos desta atividade de CA era a *compreensão ao nível da organização da informação* – completar uma ficha –, Boquete Martín (2009: 16-17), citando Giovanni *et al.* (1996: 12-13). Esta ficha é constituída por cinco diferentes tipos de questões, ou seja, exercícios de preenchimento de espaço e de associação – *atividades fechadas* – e perguntas às quais os alunos

---

<sup>4</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=vZq5aNISobs>

deviam responder com as mesmas palavras do texto – *atividades semi-abertas* –. Tendo em conta o número de questões e a canção ser um pouco rápida, os discentes ouviram-na três vezes, como recomendado por Boquete Martín (2009: 19-20). Para conseguirem resolver esta ficha, os discentes tiveram que escutar a canção com muita atenção, concentrando-se em todas as suas partes, sem exceção. A partir da correção da mesma ficha, e tendo-me apercebido que alguns vocábulos não eram entendidos por alguns alunos, decidi, em forma de diálogo e solicitando a sua participação, fazer um pequeno esclarecimento sobre os mesmos (“*tostás*”, “*chuches*”, *tararear*, “*zampar*”, entre outros), dizendo-lhes que alguns destes termos eram característicos do sotaque andaluz devido à perda da consoante /-d/ intervocálica (“*cuñao*”, “*lao*” por exemplo), e que outros eram utilizados num contexto mais informal. Relativamente aos resultados da referida ficha (anexo 14), creio que estes foram bastante satisfatórios, na medida em que a taxa de sucesso em cada pergunta atingiu a média; ou seja, na primeira questão, de preenchimento de espaços, 50% dos alunos respondeu corretamente; na segunda questão, a taxa de sucesso foi de 78,6%; na terceira questão, à semelhança da anterior, 71,4% dos alunos responderam corretamente; por fim, na quarta questão, de associação de elementos e, na quinta questão, de preenchimento de espaços, a taxa de sucesso na turma foi de 100%.

Por fim, de modo a insistir na importância da distinção entre a informação geral / detalhada dos textos orais, recorri desta vez à utilização de um jogo na *fase de pós-escuta*. As atividades lúdicas podem ser utilizadas também como atividades de pós-audição, para verificar se, de facto, os alunos compreenderam a mensagem transmitida e esclarecer alguma dúvida que possam ter em relação à mesma. Após as duas primeiras fases da CA, de forma a comprovar se tinham reconhecido a informação específica da mensagem transmitida, propus-lhes o **jogo do dominó**. Com esta atividade pretendia que os alunos conseguissem, num primeiro momento, unir as diferentes partes das frases enunciadas na canção e que tentassem igualmente organizar as mesmas pela ordem que as tinham ouvido, ou seja, segundo Boquete Martín (2009: 16-17), citando Giovanni *et al.* (1996: 12-13), um dos objetivos desta atividade era a *compreensão ao nível do discurso* – ordenar informação (reconstruir uma mensagem dividida em fragmentos desordenados).

Dividi a turma em pequenos grupos de três / dois alunos e entreguei a cada grupo as partes constituintes do dominó (anexo 15). De forma a ajudá-los, distingui as peças do dominó em duas cores diferentes para indicar a primeira ou a segunda parte

das frases. Relativamente à ordem pela qual estas teriam que distribuir-se, os alunos não tiveram qualquer tipo de ajuda. Inicialmente, alguns grupos tiveram algumas dificuldades porque não sabiam bem por onde começar. A falta de organização e as diferentes opiniões eram notórias! Assim, de forma a facilitar-lhes a tarefa e a não se sentirem cansados ou frustrados com a mesma (uma das desvantagens que os jogos podem causar nos alunos se forem demasiado difíceis), e assumindo o papel de guia, de orientadora, apenas lhes disse que talvez não fosse má ideia separar os diferentes elementos do dominó por cores, depois tentar construir as frases e só no final, organizá-las conforme a canção escutada. Todos os grupos conseguiram juntar os diferentes elementos das frases; contudo, relativamente à colocação das mesmas pela ordem correta, o resultado foi outro. A capacidade de memorização de alguns alunos é mesmo diminuta pelo que algumas frases não estavam no devido lugar. No final da atividade, de forma a poderem verificar se tinham realizado a tarefa com sucesso, projetei a solução (anexo 16).

Contudo, e apesar das dificuldades apresentadas, os resultados desta atividade de *pós-escuta* foram satisfatórios, já que os mesmos conseguiram ficar acima da média, pois relativamente à ordem das frases, apenas considerei erradas aquelas que estavam no lugar errado, isto é, não lhes disse que por terem trocado ou alterado a ordem de algumas frases teriam tudo mal. Assim, dos cinco grupos formados, três deles conseguiram colocar as frases todas na ordem correta e os outros deles enganaram-se na ordenação de duas ou três frases. Convém salientar que todos conseguiram juntar as diferentes partes das frases, uma vez que o facto de as diferentes peças do dominó estarem de cor diferentes ajudou-os bastante. Além disso, este jogo lúdico permitiu o desenvolvimento de algumas das *estratégias de aprendizagem*, abordadas na parte teórica deste relatório, como a *procura seletiva* da informação que lhes permitiu uma compreensão mais profunda da mensagem oral, assim como *estratégias sociais*, uma vez que os alunos, como já mencionado por diversas vezes, tiveram a oportunidade de desenvolver o seu sentido de cooperação e solicitar algumas vezes a minha ajuda e explicação na realização da atividade.

Creio que os jogos lúdicos não servem apenas para motivar os alunos, mas criam igualmente vínculos entre os seus participantes por meio das atividades em grupo, já que o trabalho em equipa os une e os “obriga” a dialogar para se porem de acordo, o que ajuda a criar um ambiente de familiaridade onde é mais fácil atuar de forma mais desinibida. Além disso, são de grande ajuda para o professor, já que permite identificar

quais as dificuldades da CA dos seus alunos, ou seja, se é a falta de concentração, o não entendimento de determinados vocábulos, a fraca distinção entre a informação geral e secundária que dificultam a compreensão da mensagem ou se é, neste caso em concreto, a fraca capacidade de memorização dos estudantes. Como já mencionado, segundo Baretta (2006: 2-6), os jogos podem aproximar o professor das particularidades e necessidades dos seus alunos já que este, aquando da sua realização, tem mais liberdade para observar os seus alunos na consecução das atividades, ver de perto o modo como estes tentam resolver as diversas situações apresentadas, o que lhe permitirá desenvolver as aulas seguintes em função das lacunas e necessidades que terá identificado.

Podemos concluir, então, que o jogo não tem que ser um recurso que sirva apenas para aproveitar os últimos momentos da aula, uma vez que pode ser quer o ponto de partida ou, inclusive, o ponto central da mesma, dependendo dos objetivos a que se destina. Como já referido em diversas ocasiões, o jogar com a língua cumpre, pois, todas as exigências para um maior desenvolvimento da CA dos discentes; dependendo do jogo em questão, ativam-se, sem dúvida, vários canais de perceção oral. Além disso, a sensação de êxito que experimentam os alunos provém da satisfação do seu instinto lúdico: a aprendizagem da CA passa para um segundo plano porque esta é, de certo modo, facilitada aos alunos e estes divertem-se com o processo.

A ficha de autoavaliação (anexo 17) entregue no final desta unidade forneceu-me um *feedback* satisfatório relativamente aos conteúdos apreendidos pelos alunos, demonstrando-me que à medida que as aulas iam avançando os alunos eram capazes de desenvolver, cada vez mais de forma autónoma, *estratégias metacognitivas*, ou seja, permitiam-lhes planificar, controlar e avaliar o desenvolvimento da sua própria aprendizagem e ter uma noção sobre o seu próprio progresso. Além disso, pude verificar se todo o léxico aprendido através das várias atividades de CA tinha sido assimilado de forma correta assim como os vários conselhos para uma alimentação saudável, escutados na canção “trabalhada”, averiguando uma vez mais a capacidade de memorização dos discentes.

#### 4.3. **Proposta nº3** – Unidade didática: “*Mi ciudad*”

Conteúdos: A cidade e os seus estabelecimentos / serviços públicos;

Pedir / dar informações e indicações na rua.

Jogo utilizado: *la gallinita ciega*

Após ter recorrido ao jogo lúdico-didático como atividade de *pós-escuta* e tendo em conta os resultados não tão satisfatórios e a aproximação do final das aulas, decidi utilizar este tipo de atividades para uma fase de *pré-audição*. Assim, esta proposta, utilizada já no terceiro período, foi desenhada na sequência de uma aula onde se apresentou o léxico relativo ao tema central – a cidade – com a projeção, em primeira mão, de um *sketch* sem som, do programa de comédia *Splunge*<sup>5</sup>, transmitido no canal televisivo espanhol TVE há já alguns anos, e a interpretação do mesmo. Esta projeção serviu de estímulo para motivar os alunos a participarem ativamente num intercâmbio oral e a concentrarem o seu trabalho no cenário e protagonistas da ação. Esta atividade baseou-se na interpretação dos elementos não-verbais: gestos e expressões, atitudes corporais, aparência, situação, etc. Além de motivar os alunos, escolhi este *sketch* porque a situação representada pelos atores ocorre numa rua, em que um deles pede ao outro uma informação sobre a localização de um estabelecimento público – uma padaria. O título deste pequeno *sketch* funcionou, assim, como motor para a atividade seguinte – a introdução do léxico relacionado os estabelecimentos e serviços públicos presentes nas cidades. Além disso, o último objetivo desta primeira atividade foi fazer com que o *sketch* fizesse rir os discentes, já que se trata de um vídeo sobre uma situação comunicativa cômica, relacionada com os aspetos preconizados pelo QECR (2001: 169), aquando da abordagem sobre a competência comunicativas em língua, isto é, segundo o mesmo documento, neste caso específico, através do vídeo, os alunos conseguem mobilizar a chamada *competência sociolinguística*, que “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua”.

A fim de introduzir o novo vocabulário (já que se trata de turmas de nível iniciação) e envolver os alunos no tema abordado no exercício de CA propriamente dito, através de um ficheiro PowerPoint da minha autoria (anexo 18), apresentei aos discentes algumas fotografias de estabelecimentos e serviços públicos que podemos encontrar na

---

<sup>5</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=D1giqAzlaCk>

maioria das cidades. Cada foto estava acompanhada do seu respetivo nome ao qual lhes faltavam letras, ou seja, à semelhança do jogo da forca, os alunos tinham de adivinhar as letras em falta para descobrir como se chamava cada estabelecimento / serviço.

No terceiro e último momento da primeira aula, a fim de consolidarem o vocabulário aprendido e reverem as preposições / locuções prepositivas de lugar que lhes seriam necessárias para as atividades de CA seguintes, entreguei-lhes uma ficha que teriam de resolver ora individualmente, ora em trabalho de pares, exigindo-lhes, assim, uma maior autonomia e a oportunidade de poderem verificar as aprendizagens adquiridas ao longo da aula (anexo 19). Creio que o principal objetivo do ensino destes conteúdos gramaticais é que os alunos os saibam aplicar em contexto comunicativo real, corroborando, assim, a opinião de Cadierno (2010: 2), “la gramática dejó de ocupar el papel estelar en la enseñanza de lenguas para pasar a considerarse no como un fin en sí mismo sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación”; ou seja, a gramática deixou de ser considerada um conteúdo que se ensinava de forma isolada, para ser um veículo para uma comunicação real. Através, então, da atividade lúdico-didática seguinte e da atividade de *pós-audição*, os alunos poderiam ver se entenderam ou não o que aprenderam anteriormente. Nesta ficha de trabalho optei de igual modo por apresentar uma pequena atividade lúdica, palavras cruzadas (exercício 2, anexo 19).

No final da primeira aula desta unidade didática, os alunos já estavam preparados para a atividade de CA que se seguia, assim, na segunda aula, foquei-me inteiramente nas atividades de CA. Contudo, antes do jogo, uma vez que na aula anterior se tinha feito uma pequena revisão das diferentes proposições de lugar, faltava-lhes conhecerem as diferentes estruturas linguísticas existentes para dar indicações na rua. Assim, perguntei aos discentes que frases se poderiam utilizar em espanhol para esse efeito (virar à esquerda / direita, seguir em frente, atravessa a estrada...) e apontou-se no quadro as mais comuns – *gira a la izquierda / derecha, sigue todo recto, cruza la calle...* – que seriam necessárias aquando da realização do jogo e para a posterior atividade de audição. Como já abordado no enquadramento teórico deste relatório, muitos são os objetivos da CA e, para Deborde (2005: 11), um deles é *linguístico*, ou seja, qualquer mensagem oral é produzida com elementos linguísticos e, num momento de CA, é difícil para os alunos dissociarem-se destes mesmos elementos. É por isso que, quando o docente quer introduzir um objetivo linguístico particular, deve, por vezes, prever uma atividade específica para preparar os alunos a identificarem nessa

mensagem oral as estruturas da língua que quer trabalhar com eles. Deste modo, esse pequeno debate oral sobre as diferentes estruturas para dar indicações na rua e até o jogo da *gallinita ciega* ajudariam os alunos a identificar com maior facilidade as estruturas gramaticais utilizadas na mensagem oral.

Após a leitura e repetição das mesmas, dividi as turmas em três grupos. Em cada um, taparam-se os olhos de um aluno (*la gallinita*). Depois, escondi por uma pequena parte do recreio da escola quatro objetos (*el maíz*). O jogo consiste em que os alunos com os olhos tapados, seguindo as instruções dos seus colegas de equipa, encontrem os objetos escondidos o mais rapidamente possível, isto é, utilizando os conteúdos aprendidos na última aula, os alunos com os olhos destapados tinham de dar as informações corretas do caminho para que os alunos de *gallinita* encontrassem os objetos escondidos no recreio. Assim, na audição propriamente dita, o esperado era que os discentes, uma vez que já teriam aprendido as diferentes estruturas linguísticas existentes para dar indicações na rua, entendessem um texto em que uma rapariga pede informações a um jovem relativamente ao caminho a seguir para um determinado local da cidade.

Esta atividade lúdica, de *carácter cooperativo*, exigiu a participação de todo o grupo para concluir a tarefa proposta, e sendo igualmente um *jogo de intercâmbio* conferiu a todos os membros da turma um papel ativo, em que cada um deles possuía parte da informação, pelo que tiveram de atuar ora como recetores, ora como transmissores dessa informação (Chamorro Guerrero & Prats Fons, 1990: 238-240). Além de motivar os alunos, teve como objetivo a participação ativa de todos nos respetivos grupos, já que, tentando encontrar os objetos escondidos o mais rapidamente possível, conversaram mais, trocaram mais informações, trabalharam mais em conjunto e aprenderam as formas de dar indicações na rua na LE. Além disso, através desta atividade os alunos tiveram a oportunidade de aprender a trabalhar em grupo e de respeitar as normas de convivência, a tolerância, a importância da palavra e de ouvir, o interesse, além da diversão que implicou estar entre amigos / colegas, realizando uma tarefa em comum. Como já referido, o jogar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula, possibilitando um fortalecimento das diversas relações entre os seus membros, pois como afirma Baretta (2006: 2), os jogos “viabilizan el desarrollo de aspectos cognitivos y de actitudes sociales como la iniciativa, la responsabilidad, el respecto, la creatividad, la comunicabilidad, entre otros”. Deste modo, podemos dizer que esta atividade lúdica, como todas as outras deste género que se possam realizar, são



um fator de socialização uma vez que possibilitam uma interação entre o jovem e o seu meio ambiente e que o facto de “trabalhar” em grupo vai quebrar o comportamento egocêntrico do aluno, tornando-o consciente de que ele é necessariamente importante em relação aos outros e os outros em relação a ele. Corroborando assim a opinião de Sánchez Benítez (2010: 27-53), o jogo da *gallinita ciega* estimulou igualmente os alunos a praticar a língua meta numa situação real, de forma natural e espontânea; permitiu, igualmente, desenvolver *estratégias de memorização*, através da prática ativa e repetitiva de estruturas linguísticas e cognitivas, nomeadamente pelos alunos que assumiram o papel de *gallinita*, já que para descobrir os objetos escondidos tiveram de deduzir o significado das palavras ou expressões dos seus colegas pelo contexto. Do ponto de vista *comunicativo*, esta atividade lúdica proporcionou aos alunos a possibilidade de praticarem a língua espanhola numa situação real, de forma natural e espontânea e, como já mencionado por diversas vezes, este jogo também permitiu o desenvolvimento de *estratégias afetivas e sociais*, já que garantiu a motivação dos alunos, a confiança neles mesmos, a redução da sua ansiedade e dos seus medos, desenvolveu a cooperação, o pedido de ajuda e de explicações entre alunos e professora, ajudou aqueles a interagirem num contexto real e fez com que eles sentissem a necessidade de comunicar entre eles, de colaborar, de esclarecer as suas dúvidas e de compreender os outros.

É muito importante também que os alunos conheçam a utilidade prática da atividade lúdica para que seja uma aprendizagem significativa e evitar-se, assim o sentimento de perda de tempo que, por vezes, os jogos podem gerar, como afirma Guastalegnanne (2009: 4). Assim, antes de iniciar esta atividade, tive o cuidado de lhes dizer que esta os ajudaria a realizar a atividade de CA seguinte, já que estariam devidamente contextualizados com o tema e léxico, podendo realizá-la sem grandes dificuldades. Além disso, no final da mesma foi muito importante, em conjunto com os meus discentes, fazer um pequeno comentário, fazendo com que eles próprios conseguissem concluir quais as aprendizagens recebidas ao jogar.

O segundo momento da aula foi dedicado à *fase da audição*. Segundo Boquete Martín (2009: 19-20), é nesta fase que se apresentam os objetivos da atividade e os passos que se têm de dar para realizá-la. Os alunos deveriam prestar atenção aos diferentes elementos linguísticos para agilizar a CA de um diálogo, relacionado com a situação de pedir / dar informações na rua (anexo 20). A escolha do texto foi determinada pela tarefa final que iria propor aos alunos, assim, para Gil-Toresano

Berges (2004: 910-913), in Boquete Martín (2009: 17-19), este texto permitiria aos alunos uma *atividade de compreensão* – para facilitar uma experiência comunicativamente autêntica, exigindo-lhes uma escuta atenta, ou seja, orientada ao desenvolvimento da tensão, ao processamento rápido e à reação imediata. Ainda que não seja um texto autêntico, este não deixa de transmitir uma situação comunicativa da vida real.

Após ter entregue os alunos uma ficha de trabalho sobre a audição do texto oral (anexo 21), e tendo em conta que para que os alunos possam desenvolver a sua CA, têm, segundo o autor supracitado, de ouvir o texto três vezes, pedi-lhes que durante a primeira audição do diálogo respondessem verdadeiro ou falso a algumas frases sobre o mesmo (exercício 1, anexo 21). Durante a segunda audição do mesmo texto, os alunos tinham de corrigir as afirmações que tinham classificado como falsas anteriormente, uma vez que a compreensão de um texto oral não pode ser um processo de receção passiva. Por fim, com a terceira audição, os alunos tinham de traçar no mapa da ficha o itinerário indicado pelo falante masculino da audição (exercício 2 do anexo 21), podendo comprovar os resultados das tarefas anteriores. Em suma, e apoiando-me nos objetivos que as atividades de CA podem ter segundo Giovanni *et al.* (1996: 12-13), in Boquete Martín (2009: 16-17), posso afirmar que esta tarefa de CA classifica-se, segundo o mesmo autor, como uma atividade de *compreensão ao nível das frases*, já que o seu objetivo era que os alunos respondessem ao exercício com uma ação (traçar o caminho que ouviam). Quero com isto dizer que só compreendendo os diferentes enunciados do falante masculino, os discentes conseguiriam traçar o caminho indicado pelo mesmo. No respeitante à classificação dos exercícios de CA apresentados e segundo a opinião de Spezzapria (2009: 27-29), posso classificar os mesmos como *atividades fechadas* – já que os alunos apenas podiam responder verdadeiro ou falso e traçar um único caminho – e como *atividades semi-abertas* – uma vez que na correção das afirmações falsas os alunos podiam responder com as mesmas palavras do texto.

Analisando os resultados desta ficha, posso concluir que os mesmos foram muito positivos, pois, na primeira tarefa, de verdadeiro ou falso, 78,6% dos alunos tiveram sucesso; na segunda tarefa, em que tinham de corrigir as afirmações falsas do exercício anterior, a taxa de sucesso foi de 64,8%, sendo previsível esta pequena descida de sucesso, já que os alunos que tivessem classificado uma afirmação de verdadeira quando não a era, nunca a poderiam corrigir depois. Na terceira tarefa, em que tinham de traçar o caminho indicado pela personagem masculina, 85,7% dos alunos obtiveram

sucesso. Assim, como podemos verificar pela percentagem de sucesso atingido nas diferentes tarefas da ficha (anexo 21), acredito que é de facto inquestionável a importância da componente lúdica no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Finalmente, apresentei aos alunos a atividade de *pós-escuta*, propondo-lhes uma atividade de produção oral / escrita, verificando obviamente se tinham compreendido ou não o que tinham escutado anteriormente mas sobretudo, esta atividade ajudá-los-ia a assimilar os novos conteúdos e poderiam exercitá-los de forma mais autónoma.

Contudo, antes de iniciá-la, realizou-se uma pequena atividade em conjunto de forma a deduzirem o uso distinto das expressões utilizadas na rua para pedir informações para *tú / usted* e saber utilizar as mesmas, produzindo respostas adequadas em situação de interação, utilizando um vocabulário específico. Assim, com a ajuda de um ficheiro PowerPoint da minha autoria sobre o tema em estudo (anexo 22), os alunos tiveram que completar frases escritas atendendo às pessoas a que se dirigiam e observando as indicações dos mapas.

Chegado o momento da tarefa final, *pós-auditiva*, dividi os alunos em pares e entreguei a cada um duas folhas distintas - aluno A / aluno B - com um mapa e respetivas instruções (anexo 23). Cada par realizaria diálogos diferentes, já que, ainda que os mapas fossem iguais, cada par teria informações sobre estabelecimentos diferentes. Os alunos com as folhas do aluno A tinham que pedir informações acerca da localização do estabelecimento indicado na ficha do seu par (aluno B), seguir as suas instruções e marcar no seu mapa o itinerário a seguir. Como forma de ajudar, cada ficha (quer do aluno A e B) possuía algumas pistas relativamente às frases / expressões a utilizar. Por fim, e de forma a solicitar a participação ativa e oral de todos os discentes na correção da atividade, pedi a todos os pares que lessem os seus diálogos e aos restantes que os tentassem corrigir, para isso, todos deveriam prestar a devida atenção e marcar nos seus mapas os diferentes itinerários para os distintos estabelecimentos.

Acredito, assim, que esta atividade de *pós-audição* teve um carácter prático e mostrou aos alunos que os conteúdos estudados foram de facto úteis para o desenvolvimento da sua expressão oral na língua meta e que a realização do jogo lúdico e consequentemente da atividade de CA foram deveras importantes para a concretização satisfatória desta última. Creio que, desta maneira, venho corroborar a opinião de Boquete Martín (2009: 14-15), quando este diz que as atividades de CA devem ser *realistas* – para que os alunos consigam relacionar o que se passa em contexto de sala

de aula com a vida exterior, ou seja, estes “... deben aprender en clase, no solamente aspectos que funcionen en la escuela, sino aquellos que se puedan aplicar a la vida diaria” (Cubillo, Keith & Sala, 2005: 10).

A ficha de autoavaliação entregue no final da unidade didática (anexo 24) forneceu-me uma vez mais um *feedback* muito positivo, demonstrando-me que, de facto, a aposta feita no jogo lúdico-didático como atividade subsidiária para a CA tinha sido um êxito, sobretudo quando utilizado como atividade de *pré-audição*. Com efeito, no item “Lo que más me ha gustado”, 90% dos alunos preferiram a atividade *pré-auditiva*, isto é, o jogo lúdico (*la gallinita ciega*), 3% a atividade de audição e 7% a de *pós-audição* e, pela primeira vez, poucos foram os que responderam ao item “Lo que menos me ha gustado” ou a resposta mais comum foi “nada”. Foi interessante e, sobretudo, motivante vê-los realizar com empenho e interesse essa mesma ficha. Os próprios disseram que este tipo de autoavaliação era muito útil porque através dela, resumiam o que tinham aprendido, podendo-lhes servir de guia para o seu estudo.

## Conclusão

Este relatório possibilitou-me entender e desenvolver alguns conhecimentos sobre um dos domínios da oralidade, a Compreensão Auditiva, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira em contexto de sala de aula.

Neste sentido, após ter analisado algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos durante as atividades de CA, cheguei à conclusão que algo teria de ser feito para ultrapassar as mesmas. Tenho consciência de que os resultados aqui apresentados poderiam ser mais consistentes, mas tal implicaria uma análise mais exaustiva que não me foi permitida, tendo em conta o facto de ter sido docente de oito turmas, de níveis diferentes, aquando da realização deste estudo e que o tempo, como sabemos, nunca é tanto como o desejaríamos. Deste modo, a pequena amostra deste estudo, não sendo suficientemente importante para estabelecer um estudo estatístico significativo, não me deixa afirmar que os resultados identificados são significativos mas posso concluir que foram importantes para melhorar a minha prática pedagógica no ensino do Espanhol, no sentido de ir sempre mais além para encontrar as soluções adequadas para atenuar as dificuldades apresentadas pelos discentes.

Assim, reconheço que o domínio desta competência (CA) é tão fundamental na Língua Estrangeira como na Língua Materna. Por isso, é essencial que o professor se adapte às necessidades e nível de conhecimento dos seus discentes para que a aprendizagem decorra com sucesso.

Os resultados obtidos mostraram-me um grande interesse por parte dos alunos, sempre motivados e empenhados para os exercícios de “escuta ativa”, visto que estes tinham um carácter lúdico. As dificuldades evidenciadas deveram-se em grande medida à falta de confiança neles próprios e sobretudo à falta de atenção, essencial para a compreensão de uma mensagem oral.

Deste modo, foram sugeridas neste relatório atividades que estimulam e desenvolvem esta competência tão importante, no sentido de torná-la indispensável na aprendizagem de uma Língua mas sobretudo para que os discentes a encarassem como qualquer das outras competências linguísticas, ou seja, sem medos e sem receios.

A escolha dos jogos lúdico-didáticos foi difícil, pois tudo depende dos objetivos que pretendemos alcançar, assim como do público a que se dirigem. As propostas aqui apresentadas são apenas uma pequena amostra de todas as atividades lúdicas que se podem utilizar em aula de ELE.

Não posso, como é óbvio, afirmar que tudo se pode aprender com o jogo, este deve ser apenas um dos caminhos a percorrer pelo estudante, uma ocasião de colocar em prática, de forma agradável, o que aprendeu noutra contexto, um pretexto para ir mais além, para abordar novos conteúdos, um novo tema. Posso afirmar que o jogo, de um modo geral, é uma atividade necessária para o desenvolvimento intelectual e pessoal do aluno, um modo original e eficaz de abordar ou rever certos conhecimentos. Na verdade, o primeiro objetivo do jogo é, sem dúvida, a busca do prazer ao mesmo tempo que o respeito pelas regras pré-estabelecidas. Neste sentido, o jogo é uma ótima ferramenta de aprendizagem: os alunos estão motivados pelo prazer de jogar, o desejo de ganhar e o seu esforço de aprendizagem é cada vez mais notório. Assim, quanto mais o jovem joga, mais desenvolve a sua personalidade, as suas capacidades motoras, as suas competências intelectuais e a sua imaginação. Quanto mais joga, mais treina a sua capacidade de resolver problemas e encontrar soluções. Além disso, o jogo, como já mencionado por diversas vezes, tem inúmeras vantagens no que diz respeito à aprendizagem da vida em sociedade e responde neste sentido a um dos grandes objetivos da escola: a socialização.

O professor deve recorrer ao jogo para fazer com que os discentes se expressem, trabalhem em grupo, assim como desenvolvam o seu raciocínio, a sua imaginação e criatividade. Neste sentido, o jogo aparece como uma ferramenta particularmente apropriada às aprendizagens escolares. No entanto, qualquer ferramenta será apenas eficaz se for corretamente utilizada, e este princípio também é válido para o jogo. Na verdade, este requer muitas vezes uma preparação algo complexa devido a gestão do grupo, do tempo e do material. Além disso, a utilização do jogo em aula deve ser feita num momento adequado, ou seja, deve aparecer no momento certo da progressão de uma aprendizagem a fim de ser útil. Mesmo se o recurso ao jogo em contexto de sala de aula tem vantagens inquestionáveis e, por isso, o professor não pode deixar de recorrer a ele ao longo da sua prática pedagógica, é importante controlar que o aluno aprende a não concentrar a sua atenção exclusivamente sobre o jogo em si mesmo em detrimento das aprendizagens subjacentes.

Com este estudo tive a oportunidade de demonstrar que os discentes são capazes de utilizar e desenvolver estratégias de aprendizagens e, mais especificamente, de escutar aquando da realização de uma atividade lúdica como atividade subsidiária para a compreensão auditiva de uma determinada mensagem oral. De facto, graças ao desenvolvimento destas estratégias (cognitivas, comunicativas, afetivas, sociais, entre

outras), os alunos mudaram de atitude face às atividades de compreensão oral realizadas na língua espanhola, já que se deram de conta que, afinal, conseguiam compreender mais do que pensavam inicialmente.

Este trabalho permitiu-me, ainda, refletir sobre a minha prática pedagógica enquanto docente de espanhol e a mudar, aperfeiçoar o que não fazia da melhor forma. Também me permitiu ver que, apesar de sermos nós que ensinamos algo aos nossos alunos, também nós aprendemos com eles, e não podemos partir do pressuposto que aquando da aquisição de determinadas competências, estas serão eternas. Teremos sempre de melhorá-las, aperfeiçoá-las a cada dia que passa. Nada é estanque, muito menos o nosso saber! Assim como a cada ano que passa nos damos conta que os alunos são diferentes daqueles que tínhamos há uns anos atrás e que temos de nos adaptar a eles, o nosso modo de lecionar também tem que acompanhar estas mudanças, para não cair no erro de sermos considerados “professores antiquados”. Como já dizia Camões: “Mudam-se os tempos, Mudam-se as vontades”.

Muitas dificuldades surgiram, pois como já mencionado, os alunos - objeto de estudo deste relatório - não têm qualquer tipo de interesse pela vida escolar, mas chegado o fim do ano letivo e eles terem demonstrado interesse pelas aulas de ELE e vontade em participar nelas, é a prova em como fui importante nesse pequeno espaço da vida deles, que lhes ensinei algo mesmo tendo consciência das suas limitações.

## Bibliografia

ANDREU ANDRÉS, M<sup>a</sup>. Ángeles & GARCÍA CASAS, Miguel. (2000). “Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico” in *I Congreso Internacional de español para fines específicos*, Centro Virtual Cervantes, pp. 121-125. Consulta no sítio [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0016.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf) em setembro de 2012.

BAIE, France. (2009). “Les jeux à l’école: chimère culturelle ou réalité ?” In *Analyse UFAPEC*, número 5. Consultado no sítio <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/5%20Analyse%20Les%20jeux.pdf> em setembro de 2012.

BARETTA, Danielle. (2006). “Lo Lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE” in *Revista redELE, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, número 7. Consulta no sítio [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006\\_07/2006\\_redELE\\_7\\_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df) em setembro de 2012.

BEHIELS, Lieve. (2010). “Estrategias para la comprensión auditiva”, in *Monográficos marcoELE*, número 11, pp.179-194. Consulta no sítio <http://marcoele.com/descargas/navas/08.behiels.pdf>, em setembro de 2012.

BÉSORY, Tatiana. (s/d). “Déscolarisons les pratiques de classe” in *Bureau de Cooperation pour le français, Ambassade de France en Thaïlande*. Consulta no sítio <http://pt.scribd.com/doc/84550917/Dossier-Activites-Ludiques> em setembro de 2012.

BOQUETE MARTÍN, Gabino. (2009). *Destrezas orales*. Consulta no sítio <http://www.slideshare.net/Gabinoboquete/destrezas-orales>, em setembro de 2012.

CADIerno, Teresa. (1995). “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua” in *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera marcoELE*, número 10, 2010, pp.1-18. Consulta no sítio [http://marcoele.com/descargas/10/cadierno\\_gramatica.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf) em novembro de 2012.

CAILLOIS, Roger. (1990). *Os jogos e os homens*. Lisboa, Edições Cotovia, Lda. Consulta no sítio <http://pt.scribd.com/doc/48176694/Caillois-Os-Jogos-e-os-Homens> em setembro de 2012.

CASSANY, Daniel, et al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial Graó.



Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de Términos Clave de ELE* no sítio [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) (consulta em setembro de 2012).

CHAMORRO GUERRERO, María Dolores & PRATS FONS, Nuria. (1990). “La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera”, in *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE, Español para extranjeros: didáctica e investigación*. Madrid. 1990. MONTESA PEYDRÓ, Salvador & GARRIDO MORAGA, Antonio Manuel (coords.). 1994. ISBN: 84-605-1357-2, pp. 235-246. Consulta no sítio [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0233.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf) em setembro de 2012.

CONSELHO DE EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições ASA.

CORNAIRE, Claudette. (1998). *La compréhension orale*. Paris, Clé International.

CUADRADO ESCLAPEZ, Georgina. (2009). “La comprensión oral en el aula de inglés para fines específicos. Propuestas metodológicas” in *Revista de investigación e de innovación en la clase de idiomas*, número 18, pp.12-22. Consulta no sítio <http://www.encuentrojournal.org/textos/Cuadrado.pdf> em setembro de 2012.

CUBILLO, Patricia C., et al. (2005). “La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades”, in *INIE, Revista Actualidades Investigativas en Educación*, volume 5, número 1. Consulta no sítio [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/comprehension\\_01.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/comprehension_01.pdf) em setembro de 2012.

DEBORDE, Céline. (2005). *La compétence de compréhension orale en espagnol*. IUFM de Bourgogne. Consulta no sítio [http://www.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2005/05\\_0266489M.pdf](http://www.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2005/05_0266489M.pdf) em setembro de 2012.

DÉCURÉ, Nicole. (1994). “Jouer? Est-ce bien raisonnable?” in *Les Langues Modernes*, nº 2, pp. 16-24. Consulta no sítio <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/2012/06/02/les-publications-de-nicole-decure/> em setembro de 2012.

DE GRANDMONT, Nicole. (1995). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Montréal, Les Éditions Logiques. Consulta no sítio <http://www.ndegrandmont.webatu.com/> em setembro de 2012.

DIAS, Reinildes. (2003). *Proposta curricular de LE para o Ensino Fundamental e Médio em Minas Gerais*. Brasil, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais disponível no [sítio http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/propostacurricularmg.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/propostacurricularmg.pdf). Consultado em outubro de 2012.

*Diccionario de la Real Academia Española* no [sítio http://www.rae.es/rae.html](http://www.rae.es/rae.html) (consulta em setembro de 2012).

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, Pablo. (2008.) “Destrezas receptivas y productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera”, in *Monográficos marcoELE*, número 6. Consulta no [sítio http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez\\_destrezas.pdf](http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf) em setembro de 2012.

GIL-TORESANO BERGES, Manuela. (2002). “El buen oyente en la interacción oral” in *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona. Consulta no [sítio http://www.encuentro-practico.com/pdf/gil.pdf](http://www.encuentro-practico.com/pdf/gil.pdf), em setembro de 2012.

GUASTALEGNANNE, Hernán. (2009). “Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE”, in *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español, Monográficos marcoELE*, número 9. Consulta no [sítio http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne\\_juegos.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf) em setembro de 2012.

HUIZINGA, Johan. (2000). *Homo Ludens*. São Paulo, Editora Perspectiva, S.A. Consulta no [sítio http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf) em setembro de 2012.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid. Consulta no [sítio http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm), em setembro de 2012.

LABRADOR PIQUER, María José & MOROTE MAGÁN, Pascuala. (2008). “El juego en la enseñanza de ELE”, in *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, número 17, pp. 71-84. Consulta no [sítio http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf) em setembro de 2012.

LITTLEWOOD, William. (1998). *La Enseñanza comunicativa de idiomas – Introducción al enfoque comunicativo* – tradução de Fernando García Clemente. Cambridge University Press.

MARTÍN LERALTA, Susana. (2009). “El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva”, in *XVIII Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona. Consulta no sítio <http://www.encuentro-practico.com/pdf09/leralta-comprension-auditiva.pdf> em setembro de 2012.

MARTÍN PERIS, Ernesto. (1991). “La didáctica de la comprensión auditiva”, in *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera marcoELE*, número 5, 2007. Consulta no sítio [http://marcoele.com/descargas/5/martin\\_comprensionauditiva.pdf](http://marcoele.com/descargas/5/martin_comprensionauditiva.pdf) em setembro de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular, 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>

NAUTA, Jan Peter. (2010). “Elementos del ejercicio de comprensión auditiva”, in *Monográficos marcoELE*, número 11, pp.112-121. Consulta no sítio <http://marcoele.com/descargas/navas/lasnavas.pdf> em setembro de 2012.

OLIVEIRA, Eunice E. (2006). “Piaget, Vygotsky e Winnicott: relação com jogo infantil e sua aplicação na área da psicopedagogia” in *ABPp, Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. Consulta no sítio <http://www.abpp.com.br/artigos/61.htm> em setembro de 2012.

PEJENAUTE SAN ADRIAN, Reyes. (2001). “Enseñanza-aprendizaje de lenguas: el juego, ¿un método nuevo?” in *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 2006, número 11-12, pp. 143-156. Consulta no sítio <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/321/318> em setembro de 2012.

PENDANX, Michèle. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette.

PIZARRO, Edna Gisela & SILVA, Marisa do Carmo. (2007). *Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español*. Conselho da Educação da Embaixada de Espanha. Brasil, Coleção Complementos. Série Didáctica. Consulta no sítio <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6d8e2563-5790-4b48-b57b-b18d3eeeb143/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/complementos/orientaciones.pdf> em setembro de 2012.

RENARD, Christine. (2008). “Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l’art d’instruire et d’apprendre avec plaisir” in *UCL, Institut des Langues Vivantes, Français 2000*, número 212-21. Consulta no sítio [https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le\\_jeu\\_en\\_classe\\_de\\_FLE.pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf) em setembro de 2012.

ROLOFF, Elena Margarete. (2010). “A importância do lúdico em sala de aula” in *X Semana de Letras, 70 anos: a Fale Fale, Faculdade de Letras da PUCRS*. DE AGUIAR TEIXEIRA, Vera (coord.). EDIPUCRS, 2010. Consulta no sítio <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf> em setembro de 2012.

SÁNCHEZ BENÍTEZ, Gema. (2008). “Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico”, in *Suplementos marcoELE*, número 11, 2010. Consulta no sítio <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf> em setembro de 2012.

SPEZZAPRIA, Marcela. (2009). “Cuando la motivación y la comprensión auditiva cruzan sus caminos”, in *Suplementos marcoELE*, número 9. Consulta no sítio [http://marcoele.com/descargas/enbrape/spezzapria\\_motivacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/spezzapria_motivacion.pdf) em setembro de 2012.

TORREMOCHA CAGIGAL, Isabel. (2004). “Los textos orales en la clase de ELE” in *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, número 12, pp. 121-126. Consultado em <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/09torremocha.pdf> em setembro de 2012.

VARELA GONZÁLEZ, Patricia. (2010). “El aspecto lúdico en la enseñanza de ELE” in *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera marcoELE*, número 11. Consulta no sítio [http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto\\_ludico.pdf](http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf) em setembro de 2012.

WEISS, François. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris, Hachette.

# Anexos

*Anexo 1*





## Anexo 2

### TIPOS DE CASAS



LA TIENDA



EL BUNGALOW / LA CASA DE MADERA



LA CHOZA



EL IGLÚ



EL ESTUDIO



EL PISO



EL CHALÉ ADOSADO



EL CHALÉ



EL RASCACIELOS



EL CASTILLO



### Anexo 3



161020 - Agrupamento de Escolas da Murtosa  
ESCOLA DOS 2º e 3º Ciclos DO EB COM SECUNDÁRIO  
PADRE ANTÓNIO MORAIS da FONSECA

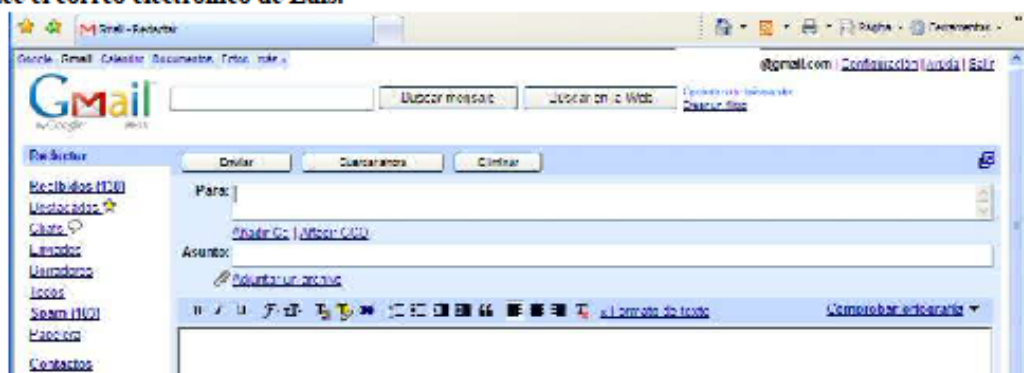


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Español – 2011/2012

### La casa

Lee el correo electrónico de Luis.



Hola Pablo:

Te mando una foto de mi nuevo piso en Barcelona. Ahora vivo en la calle Pisuergra, es muy antigua pero muy bonita y tranquila. Tiene tres plantas y nosotros vivimos en la primera debajo de unos vecinos muy ruidosos y encima de una panadería. Mi casa es bastante grande y cómoda. Tiene tres dormitorios, un salón, la cocina y dos baños. Es un piso exterior, muy alegre. Pero tiene un problema: en invierno la casa es muy fría y en verano muy calurosa. Aunque también tiene una ventaja: el *olor* a pan por la mañana.

Un abrazo,  
Luis

\*olor (cheiro)

1. Señala las frases con verdadero (V) o falso (F) según el texto. Corrige las falsas con frases del texto.

1.1 El autor del texto vive en una vivienda muy antigua. \_\_\_\_\_

1.2 Su edificio tiene cuatro plantas y él vive en el tercer piso. \_\_\_\_\_

1.3 En la planta baja del edificio hay una panadería. \_\_\_\_\_

2. Contesta a las siguientes preguntas.

2.1 ¿Cuántas habitaciones tiene el piso de Luis? Indicalas.

2.2 ¿En qué calle vive Luis?

### 2.3 ¿Cómo es su casa? Indica sus ventajas y sus problemas.

#### 3. Da tu opinión sobre las siguientes características de un piso. ¿Son ventajas o desventajas?

En el centro (céntrico)	tranquilo	barato	grande
Con vistas a un parque	viejo	pequeño	renovado
En un barrio antiguo	con jardín	que da a la calle	moderno
Con mucha luz	cerca de los transportes públicos	en las afueras	limpio
En un barrio seguro	con ventanas grandes	ruidoso	

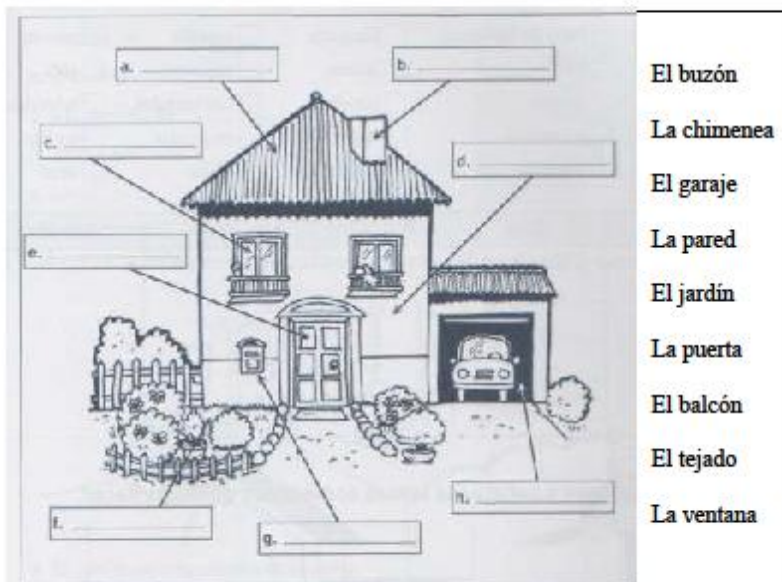
VENTAJAS	DESVENTAJAS

#### 4. Relaciona las viviendas con sus definiciones y sus fotos: un piso, un estudio, un chalé, un chalé adosado.

- 1) \_\_\_\_\_: Casa de reducidas dimensiones, dedicado por lo general a vivienda o despacho.
- 2) \_\_\_\_\_: Cada una de las diferentes plantas que superpuestas constituyen un edificio / Conjunto de habitaciones que constituyen vivienda independiente en una casa de varias alturas.
- 3) \_\_\_\_\_: Edificio de una o pocas plantas, con jardín, destinado especialmente a vivienda unifamiliar.
- 4) \_\_\_\_\_: Casa destinada a vivienda unifamiliar construida al lado de casas idénticas unidas a otras, con las que comparte una o más paredes laterales.

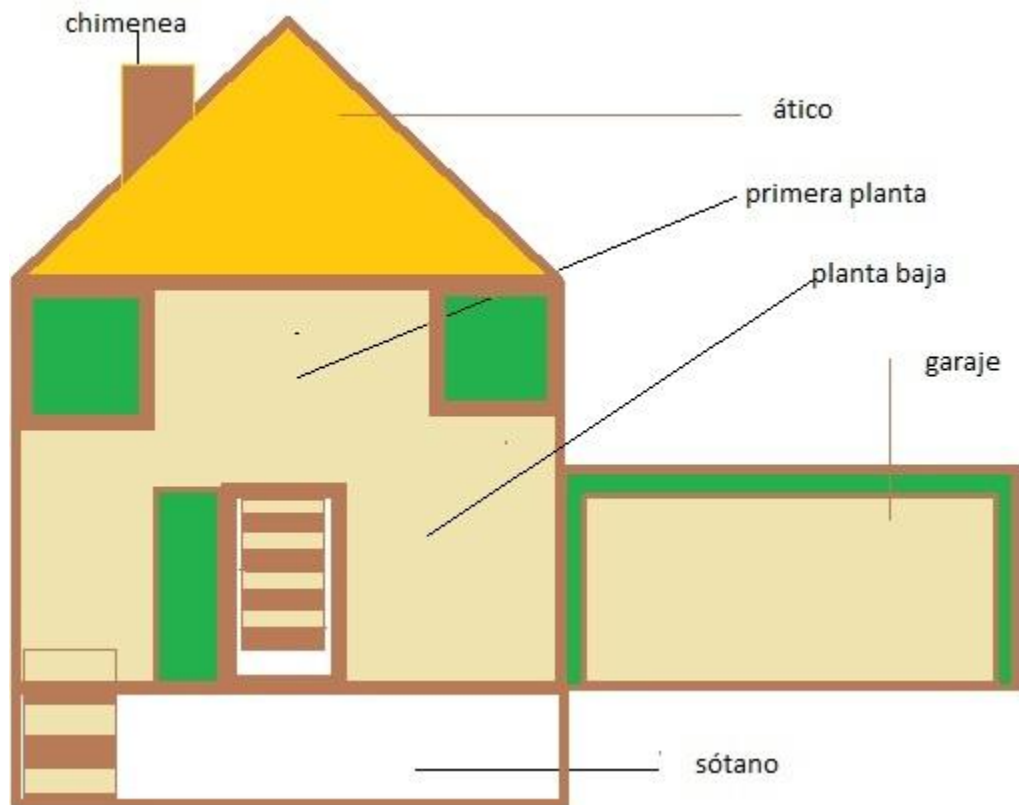


#### 5. Ahora, observa esta casa y completa los huecos con las palabras del recuadro.



La profesora: Karine Lourenço

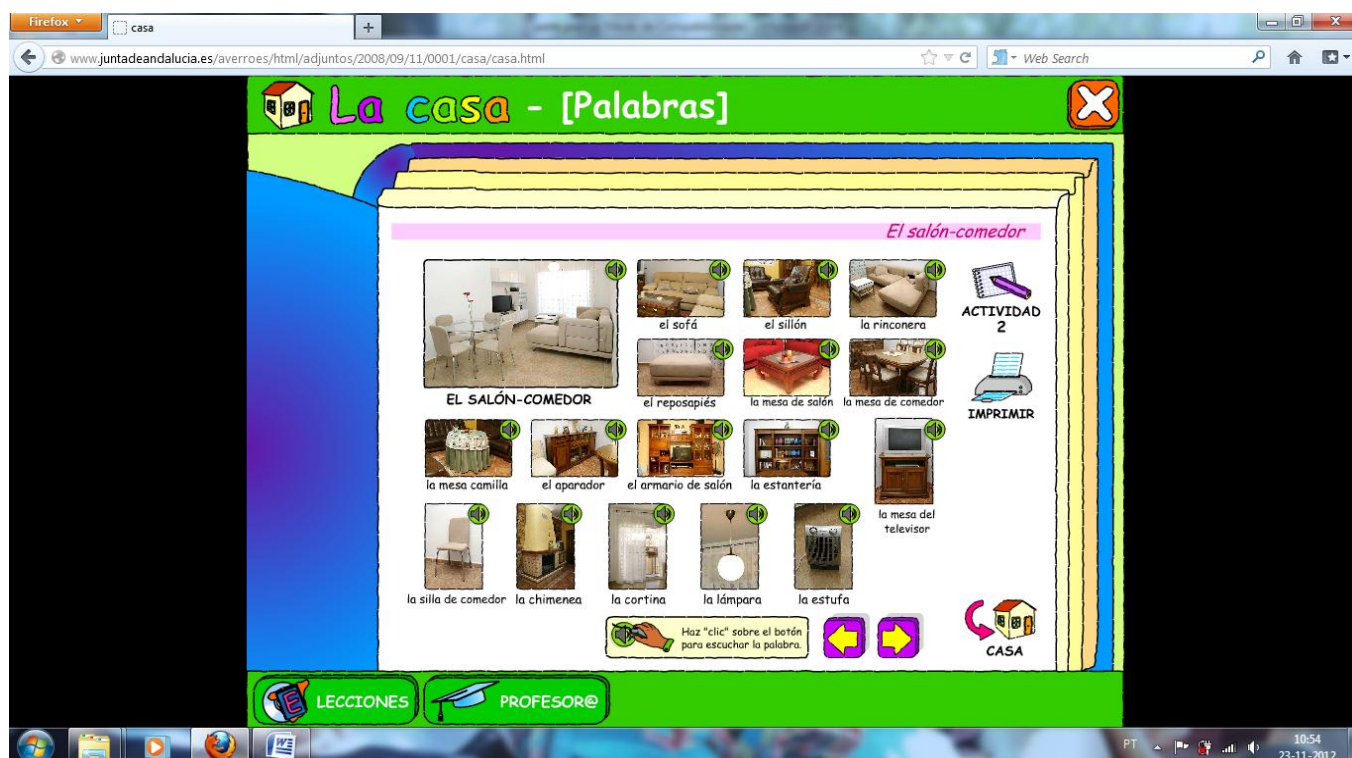
## Anexo 4

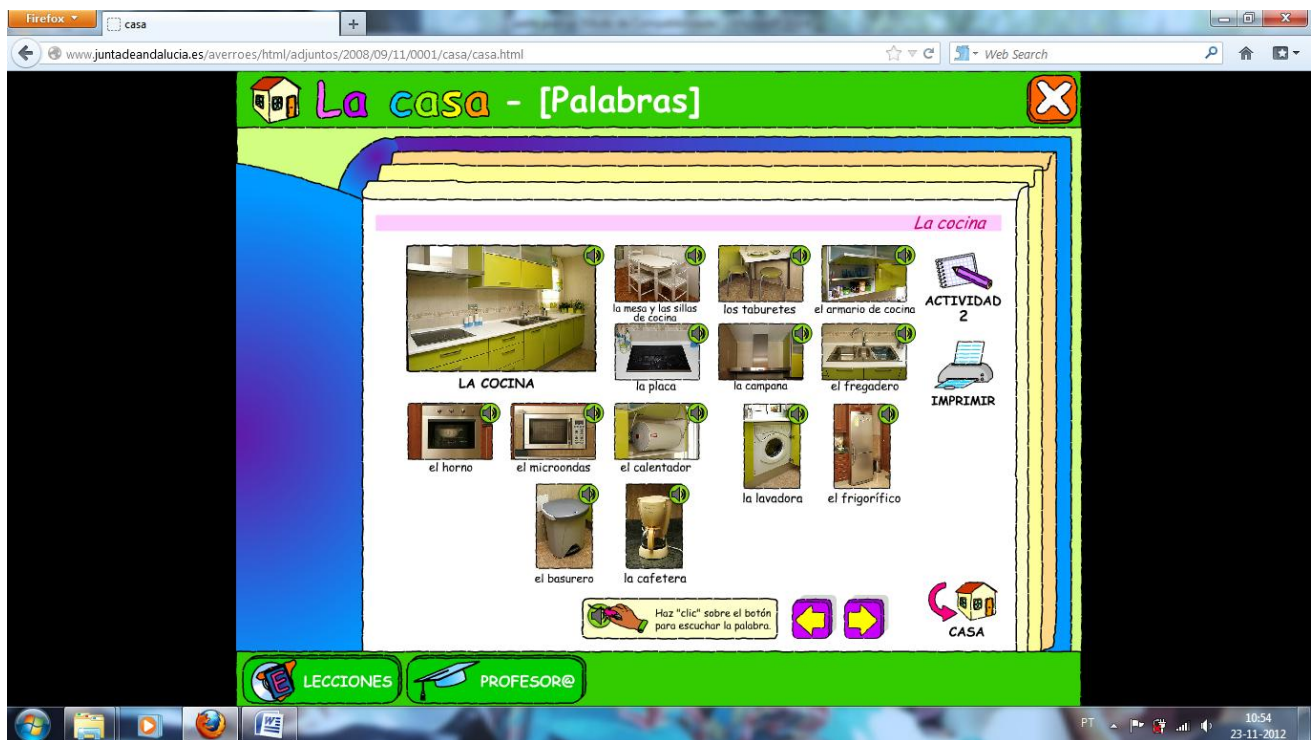


## Anexo 5









Firefox casa

www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/09/11/0001/casa/casa.html

Web Search

# La casa - [Palabras]

## El dormitorio

la mesita de noche el tocador el baúl el perchero

EL DORMITORIO

la cama de matrimonio el armario el armario empotrado el espejo la lámpara la cortina

la cama individual la alfombra

ACTIVIDAD 2

IMPRIMIR

Haz "clic" sobre el botón para escuchar la palabra.

CASA

LECCIONES PROFESOR@

PT 11:03 23-11-2012



## Anexo 6



161020 - Agrupamento de Escolas da Murtosa  
ESCOLA DOS 2º e 3º Ciclos DO EB COM SECUNDÁRIO  
PADRE ANTÓNIO MORAIS da FONSECA



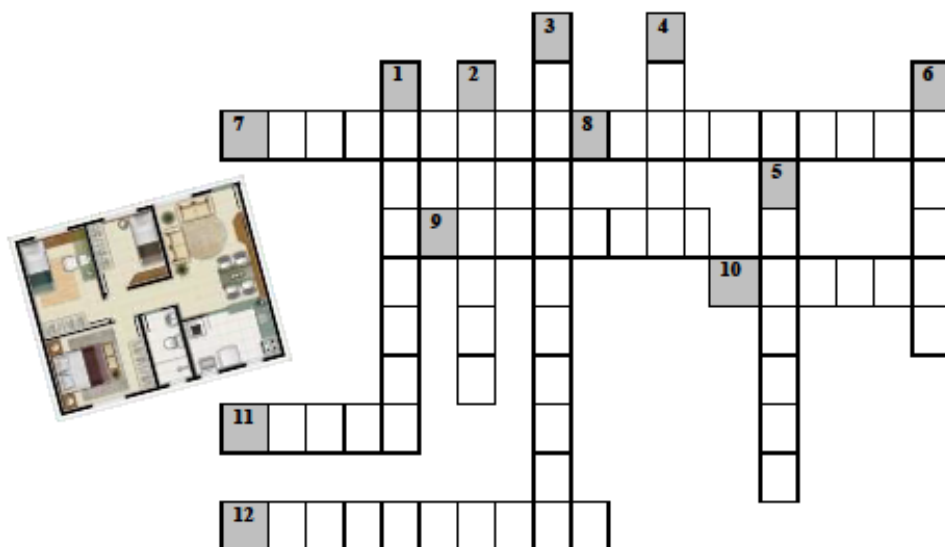
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Español – 2011/2012

### Las habitaciones

1. **El interior de la casa.** Descubre a que se refiere cada definición. Luego, resuelve el crucigrama.

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1. Lo utilizamos para pasar de una parte de la casa a otra. | 5. Es donde se aparca el coche.                     | 9. Es donde comemos en familia.                                     |
| 2. Es el lugar donde se hacen platos exquisitos.            | 6. Es aquí donde vemos la tele en familia.          | 10. Es donde guardamos cosas antiguas.                              |
| 3. Es donde dormimos, escuchamos música, leemos libros.     | 7. Es donde se trabaja en el ordenador, se estudia. | 11. Aquí nos duchamos, nos lavamos los dientes.                     |
| 4. Es un baño más pequeño, un servicio.                     | 8. Las utilizamos para subir a los otros pisos.     | 12. Es donde recibimos los invitados cuando entran en nuestra casa. |



2. Divide el siguiente vocabulario en columnas diferentes y escribe a que habitación corresponde.

el lavavajillas el lavabo la cama el sofá el ordenador la silla el sillón el armario el fregadero  
el espejo el colchón la estantería la lámpara la televisión la almohada la toalla la nevera el  
horno la bañera la alfombra el cubo de la basura el microondas el cojín el retrete la papelera  
la secretaria la lavadora la campana la mesilla de noche el aparador la placa el perchero el bidé



La profesora: Karine Lourenço

## Anexo 7

<b>cojín</b> <i>dormitorio/cama</i>	<b>microondas</b> <i>cocina/calentar</i>	<b>horno</b> <i>cocina/asar</i>	<b>fregadero</b> <i>cocina/lavar/platos</i>
<b>armario</b> <i>dormitorio/guardar/ropa</i>	<b>jardín</b> <i>exterior/flores</i>	<b>lavabo</b> <i>baño/lavar</i>	<b>aseo</b> <i>baño</i>
<b>bidé</b> <i>baño/pies</i>	<b>terraza</b> <i>exterior/plantas</i>	<b>pasillo</b> <i>dividir/pasar</i>	<b>aparador</b> <i>salón/platos y vasos</i>
<b>cocina</b> <i>comer/cocinar/frigorífico</i>	<b>salón</b> <i>televisión/sofá/sillón</i>	<b>dormitorio</b> <i>cama/dormir</i>	<b>baño</b> <i> ducharse/bañera</i>
<b>congelador</b> <i>congelar/cocina</i>	<b>lavavajillas</b> <i>lavar/platos/cocina</i>	<b>lavadora</b> <i>lavar/ropa</i>	<b>sofá</b> <i>salón/sentarse/sillón</i>
<b>cortina</b> <i>ventana</i>	<b>cama</b> <i>dormitorio/dormir</i>	<b>mesilla de noche</b> <i>mesa/dormitorio</i>	<b>mesa de estudio/escritorio</b> <i>despacho/estudiar/trabajar</i>
<b>escaleras</b> <i>subir/bajar</i>	<b>balcón</b> <i>exterior/plantas</i>	<b>cubo de la basura</b> <i>cocina/comida</i>	<b>perchero</b> <i>ropa</i>
<b>sótano</b> <i>guardar/ viejo</i>	<b>espejo</b> <i>baño/cara/ver</i>	<b>ducha</b> <i> ducharse/baño</i>	<b>bañera</b> <i>baño/bañarse/ ducharse</i>
<b>nevera o frigorífico</b> <i>cocina/frío/alimentos</i>	<b>váter o inodoro</b> <i>baño/retrete/orinar</i>	<b>ático</b> <i>último piso/guardar</i>	<b>garaje</b> <i>coche/sótano</i>
<b>silla</b> <i>sentarse/cocina/mesa</i>	<b>mesa</b> <i>cocina/silla/comer</i>	<b>alfombra</b> <i>suelo/pies</i>	<b>cuadro</b> <i>pared</i>
<b>sillón</b> <i>salón/sofá/sentarse</i>	<b>estantería</b> <i>despacho/libros</i>	<b>ventana</b> <i>abrir/cerrar/aire</i>	



## Anexo 8



16.10.20 - Agrupamento de Escolas da Murtosa  
ESCOLA DOS 2º e 3º Ciclos DO EB COM SECUNDÁRIO  
PADRE ANTÓNIO MORAIS da FONSECA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Español – 2011/2012

### LA CASA Y SUS HABITACIONES

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

- Escucha cómo Libbi describe su casa a una amiga, toma nota de las habitaciones que tiene y apunta, con una flecha, cuál de los planos corresponde a la descripción que hace Libbi a su amiga.



- Vuelve a escuchar la descripción de Libbi y subraya los muebles, electrodomésticos y objetos que nombra en cada habitación.



El congelador  
El fregadero  
El horno  
El lavavajillas  
El microondas  
La lavadora  
La nevera o frigorífico  
Los armarios de cocina  
La alfombra



El cuadro  
El sillón  
El sofá  
La alfombra  
La cortina  
La mesa  
La planta  
La silla  
El aparador



El armario  
La cama  
La estantería  
La mesa de estudio  
La mesilla de noche  
El ordenador  
La papelera



El bidé  
El espejo  
El lavabo  
El váter o inodoro  
La bañera  
La ducha  
La ventana

MARTÍN, Mª Teresa et al. (2007). "Español Lengua Viva 1, Libro del alumno", Santillana Educación, Madrid.  
(adaptado).



## **Anexo 9**

- Hola Susana. ¿Qué tal? Soy Libbi.
- Hola Libbi. ¿Qué tal estás?
- ¿Has encontrado ya apartamento?
- Sí, sí, por eso te llamo. Estoy muy contenta. He encontrado un apartamento en el centro de la ciudad que está muy bien.
- ¡Qué bien! ¡Como me alegro! ¿Y cómo es?
- Bueno, es un apartamento muy bonito. Tiene un salón bastante grande, con una cocina americana, un dormitorio y un cuarto de baño. Ah, y tiene terraza.
- ¡Está muy bien! ¿Y está mueblado?
- Sí, sí. En la cocina hay un frigorífico, una lavadora, un fregadero, un horno y muchos armarios.
- ¿Y en el salón?
- ¿El salón? ¡Es muy bonito! Hay un gran sofá, varias mesas y alfombras, dos sillas, algunas plantas y cuadros. Las alfombras están delante del sofá. A la derecha del sofá hay una mesa para el teléfono, hay dos sillas y detrás de las sillas, unas ventanas muy grandes. Ah, y encima del sofá, en la pared están los cuadros.
- ¡Qué bien! ¿Y en el dormitorio?
- En el dormitorio hay una cama, un armario, una mesilla de noche, una estantería y una mesa de estudio.
- ¿Y en el cuarto de baño?
- En el cuarto de baño hay un lavabo, un espejo, una bañera y un váter. El cuarto de baño es un poco pequeño. A ver cuando te pasas por aquí y lo ves.
- Claro, tengo muchas ganas de verlo. ¿Quedamos mañana por la tarde y nos tomamos un café por allí?....

MARTÍN, M<sup>a</sup> Teresa et al. (2007). “Español Lengua Viva 1, Libro del alumno”, CD  
Áudio – faixa 30, Santillana Educación, Madrid.



161020 - Agrupamento de Escolas da Murtosa  
ESCOLA DOS 2º e 3º Ciclos DO EB COM SECUNDÁRIO  
PADRE ANTÓNIO MORAIS da FONSECA



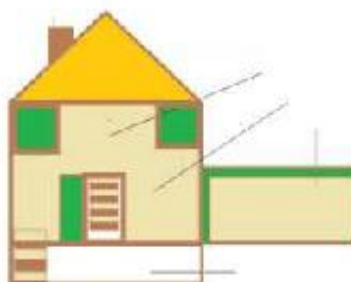
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Español – 2011/2012

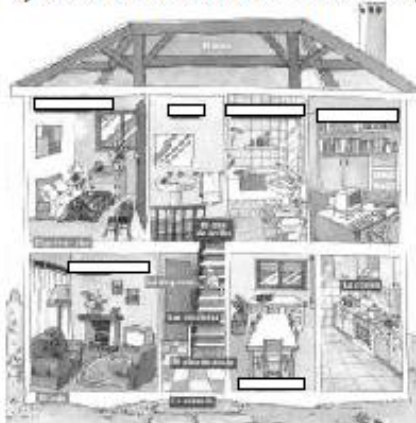
**Ficha de autoevaluación de la Unidad Didáctica: *Enséñanos tu casa.***

Nombre: \_\_\_\_\_

- 1) Las actividades me han parecido: \_\_fáciles\_\_ \_\_difíciles\_\_ \_\_muy difíciles\_\_
- 2) He cooperado con los compañeros: \_\_mucho\_\_ \_\_poco\_\_
- 3) Lo que más me ha gustado \_\_\_\_\_.
- 4) Lo que menos me ha gustado \_\_\_\_\_.
- 5) Escribe el nombre de cinco tipos de casas que aprendiste en esta unidad.  
\_\_\_\_\_
- 6) Indica el nombre de las diferentes partes de esta casa.



- 7) Escribe el nombre de las habitaciones que no están identificadas.



- 8) ¿Qué objetos, electrodomésticos o muebles hay en una cocina?  
\_\_\_\_\_
- 9) Escribe cinco expresiones diferentes para indicar el lugar de algo.  
\_\_\_\_\_
- 10) ¿Qué necesitas repasar, estudiar más?  
\_\_\_\_\_
- 11) De 1 al 10, di tu grado de satisfacción relativamente a esta unidad didáctica.  
\_\_\_\_\_

La profesora: Karine Lourenço



*Anexo 11*





## Anexo 12

### Diap. 1



### COMIDAS Y BEBIDAS

### Diap. 2



### Diap. 3



## FRUTAS

### Diap. 4



### Diap. 5



## VERDURAS

### Diap. 6



### Diap. 7



## CARNE / EMBUTIDOS

### Diap. 8



Diap. 8



## PESCADO / MARISCO

Diap. 9



Diap. 10



## OTROS

Diap. 11



Diap. 12



## POSTRES

Diap. 13



natillas



galletas



pastel

*flan, tarta, yogur, natillas, pastel, helado*

Diap. 14



## BEBIDAS

Diap. 15



té



leche



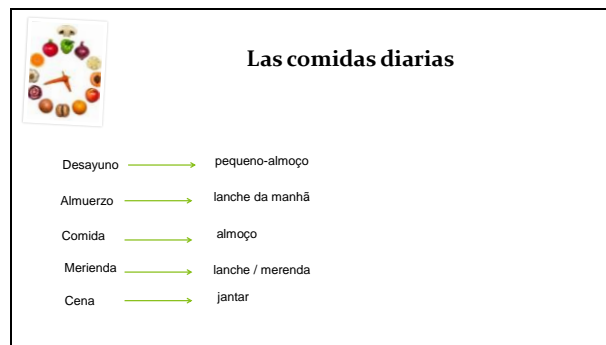
refrescos

*café, zumo, refrescos, vino, limonada, cerveza, batido, té*

Diap. 16



Diap. 17



## Anexo 13

### Para crecer debemos comer

**Para crecer, debemos comer,  
de todo un poco y masticar bien.** } 2

Si alguien te pregunta  
¿qué quieres comer?  
con arte, con gracia,  
debes responder:

Con una cuchara me he de comer  
potaje, garbanzos, paella o puré.  
Verduritas crudas para acompañar.  
aceite, tomate, lechuga y ya está.

Y como segundo no estaría mal  
pescadito o carne y un poquito de pan.  
Comer muchas grasas nos sienta fatal,  
resulta indigesto y nos hace engordar...

**Para crecer, debemos comer,  
de todo un poco y masticar bien.** } 2

Si alguien te pregunta  
¿Qué quieres comer?  
con arte, con gracia,  
debes responder:

Por las mañanas no debe faltar,  
Un buen desayuno con leche y “tostás”.  
Si eso no te gusta lo puedes cambiar  
por fruta, por zumos o algún cereal.

Come menos “chuches” no sirven “pa ná”  
cámbialas por frutas que alimentan más  
te dan energía, te hacen saltar,  
sentirte contento y poder estudiar...

**Para crecer, debemos comer,  
de todo un poco y masticar bien.** } 2

Una cosita debes recordar,  
todo lo que comes no te nutre igual,  
cada alimento tiene algo especial,  
saber combinarlos resulta esencial.  
Hidratos y grasas energía dan,  
calcio y proteínas muy fuerte te harán.  
Si las vitaminas te van a liar  
con fruta y verdura no van a faltar...

**Para crecer, debemos comer,  
de todo un poco y masticar bien.** } 2

Esta cancioncita puedes tararear  
cuando una cosita vayas a “zampar”,  
y si lo que comes, no va a alimentar,  
¡cámbialo por algo que te nutre más!

Díselo a tu primo, díselo a tu “cuñao”,  
también a tus papis, al compi de al “lao”,  
que para estar sanos debemos comer,  
de todo un poquito y masticar bien... } 3

**Para crecer, debemos comer,  
de todo un poco y masticar bien.** } 7



Español – 2011/2012

Para crecer debemos comer

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Mientras escuchas la canción, resuelve los ejercicios siguientes.

1. Completa los huecos con las palabras que faltan.

“Con una cuchara me he de comer  
Potaje, \_\_\_\_\_, o puré  
\_\_\_\_\_ crudas para \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, tomate, \_\_\_\_\_ y ya está.  
Y como segundo no estaría mal  
Pescadito o \_\_\_\_\_ y un poco de \_\_\_\_\_  
Comer muchas \_\_\_\_\_ nos sienta fatal  
Resulta indigesto y nos hace \_\_\_\_\_.”

2. ¿Qué debes comer al desayuno? Enumera los cinco alimentos y/o bebidas mencionadas en la canción.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. ¿Por qué razón las frutas te alimentan más que los dulces?

\_\_\_\_\_

4. Asocia los elementos siguientes según lo que oyes en la canción.

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| A. Calcio y proteínas ... | a. con fruta y verduras no van a faltar. |
| B. Hidratos y grasa ...   | b. muy fuerte te harán.                  |
| C. Vitaminas...           | c. energía dan.                          |

5. Completa los huecos con las palabras del recuadro.

*primo, sanos, compí, tararear, alimentar, nutra, “cuñao”, cosita, papís, masticar*

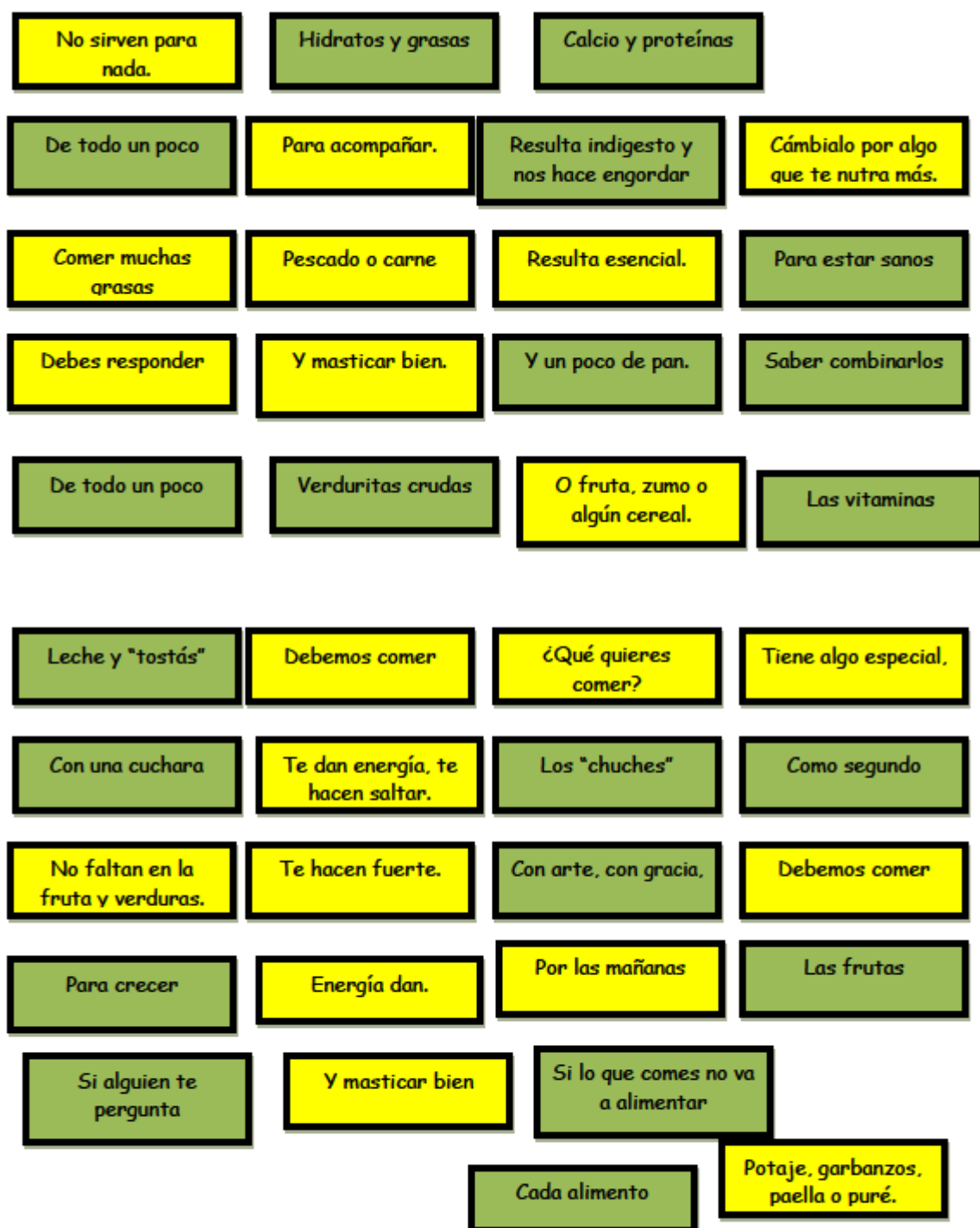
“Esta cancioncita puedes \_\_\_\_\_  
cuando una \_\_\_\_\_ vayas a “zampar”,  
y si lo que comes, no va a \_\_\_\_\_,  
¡cámbialo por algo que te \_\_\_\_\_ más!  
Díselo a tu \_\_\_\_\_, díselo a tu “\_\_\_\_\_”  
también a tus \_\_\_\_\_, al \_\_\_\_\_ de al “lao”,  
que para estar \_\_\_\_\_ debemos comer,  
de todo un poquito y \_\_\_\_\_ bien...”

La profesora: Karine Lourenço





## Anexo 15



## Anexo 16

Para crecer	Debemos comer	De todo un poco	Y masticar bien	Si alguien te pregunta
Con una cuchara	Debes responder	Con arte, con gracia,	¿Qué quieres comer?	
Potaje, garbanzos, paella o puré.	Verduritas crudas	Para acompañar.	Como segundo	Pescado o carne
				Y un poco de pan.
Leche y "tostás"	Por las mañanas	Resulta indigesto y nos hace engordar	Comer muchas grasas	
O fruta, zumo o algún cereal.	Los "chuches"	No sirven para nada.	Las frutas	Te dan energía, te hacen saltar.
				Cada alimento
Hidratos y grasas	Resulta esencial.	Saber combinarlos	Tiene algo especial	
Energía dan.	Calcio y proteínas	Te hacen fuerte.	Las vitaminas	No faltan en la fruta y verduras.
				Si lo que comes no va a alimentar
De todo un poco	Debemos comer	Para estar sanos	Cámbialo por algo que te nutra más.	
y masticar bien.				



Español – 2011/2012

**Ficha de autoevaluación de la Unidad Didáctica: *Dime lo que comes***

Nombre: \_\_\_\_\_

- 1) Las actividades me han parecido:   fáciles     difíciles     muy difíciles
- 2) He cooperado con los compañeros:   mucho     poco
- 3) Lo que más me ha gustado \_\_\_\_\_.
- 4) Lo que menos me ha gustado \_\_\_\_\_.
- 5) En esta unidad aprendiste mucho léxico nuevo relacionado con la alimentación. Completa la tabla siguiente con los vocablos estudiados.

Frutas	Verduras	Carne	Pescado

- 6) Indica el nombre de las diferentes comidas diarias que debemos hacer.
  - a. \_\_\_\_\_
  - b. \_\_\_\_\_
  - c. \_\_\_\_\_
  - d. \_\_\_\_\_
  - e. \_\_\_\_\_
- 7) Como sabes, debemos evitar la ingestión de muchas grasas en nuestra alimentación. Sin embargo, podemos a veces añadir algún postre más dulce en nuestros menús. Escribe el nombre de tres postres diferentes.

- 8) Identifica ahora las bebidas siguientes, escribiendo sus nombres y los artículos determinados que les corresponden.



- 9) Imagina que estás hablando con tus padres sobre la importancia de una alimentación saludable. En tres frases distintas diles lo que deben/tienen que hacer para eso. (debes utilizar las expresiones estudiadas en clase: *hay que...haber de...tener que...*)

- 10) ¿Qué necesitas repasar, estudiar más?

- 11) De 1 al 10, di tu grado de satisfacción relativamente a esta unidad didáctica.

La profesora: Karine Lourenço



## Anexo 18

Diap. 1



Diap. 2

**PANADERÍA**



Diap. 3

**B \_ LL \_ \_ \_**



Diap. 4

**\_ \_ \_ \_ \_**



**BOLLERÍA**

**CAFETERÍA**

Diap. 5

**\_ \_ R \_ \_ E \_ \_**



Diap. 6

**\_ \_ \_ C \_ \_ R \_ \_**



**CARNICERÍA**

**PESCADERÍA**

Diap. 7

**\_ \_ U \_ \_ A**



Diap. 8

**\_ \_ \_ \_ S \_ E \_ \_**



**FRUTERÍA**

**FLORISTERÍA**

Diap. 9

C \_ \_ \_ \_ A \_ \_ \_



COMISARÍA

Diap. 10

A \_ U \_ T \_ M \_ \_ \_ \_ O



AYUNTAMIENTO

Diap. 11

\_ \_ \_ P \_ \_ \_ \_



HOSPITAL

Diap. 12

\_ \_ M \_ \_ \_ S



BOMBEROS

Diap. 13

\_ \_ \_ \_ E \_ \_



ESCUELA

Diap. 14

E \_ T \_ C \_ \_ \_ N DE F \_ \_ \_ OC \_ \_ \_ IL



ESTACIÓN DE FERROCARRIL

Diap. 15

\_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_



FARMACIA

Diap. 16

O \_ \_ C \_ \_ \_ DE \_ \_ \_ \_ E \_ \_



OFICINA DE CORREOS

Diap. 17

-----



TALLER

Diap. 18

T\_E\_D\_ DE U\_T\_AM\_I\_O\_



TIENDA DE ULTRAMARINOS

Diap. 19

----- DE -----



TIENDA DE ROPA

Diap. 20

-----



CINE

Diap. 21

--- E\_



MUSEO

Diap. 22

--- N\_---



GIMNASIO

Diap. 23

--- A\_--- DE -----



ESTADIO DE FÚTBOL





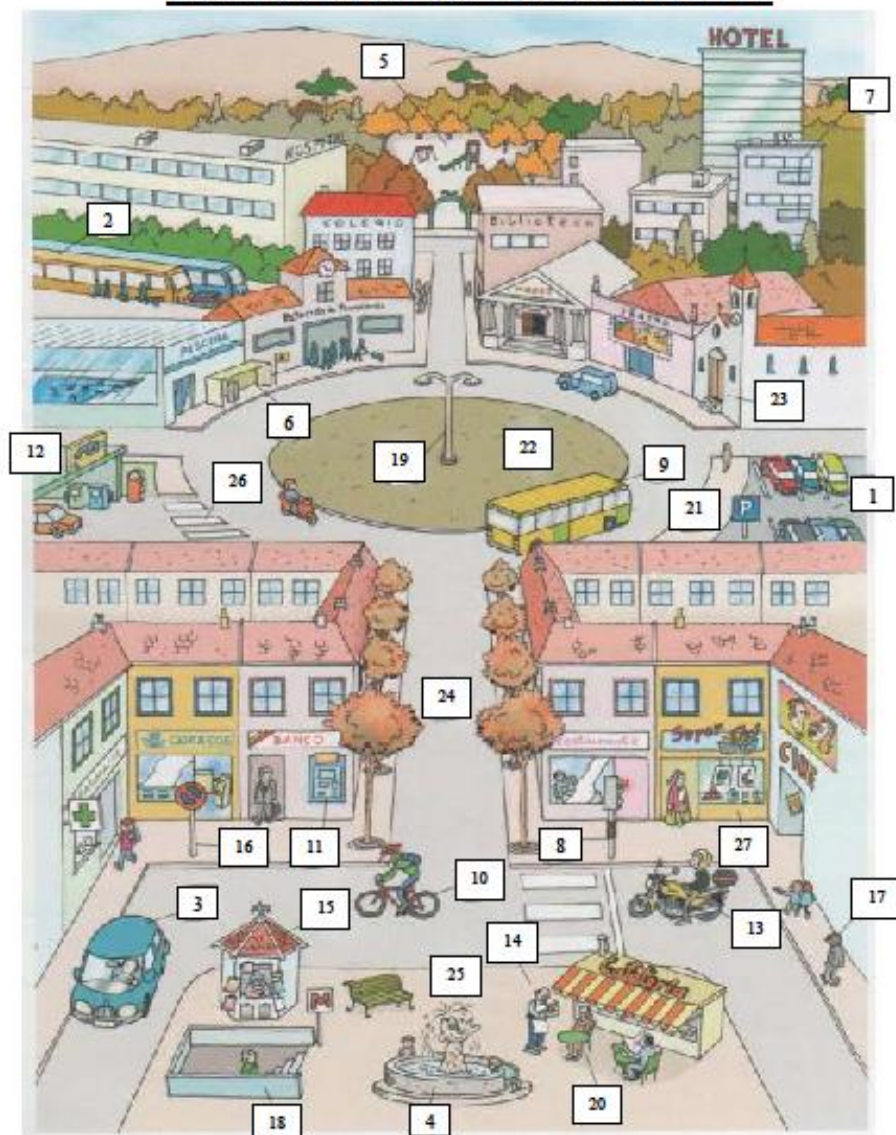
161020 - Agrupamento de Escolas da Murtosa  
ESCOLA DOS 2º e 3º Ciclos DO EB COM SECUNDÁRIO  
PADRE ANTÓNIO MORAIS da FONSECA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Español – 2011/2012

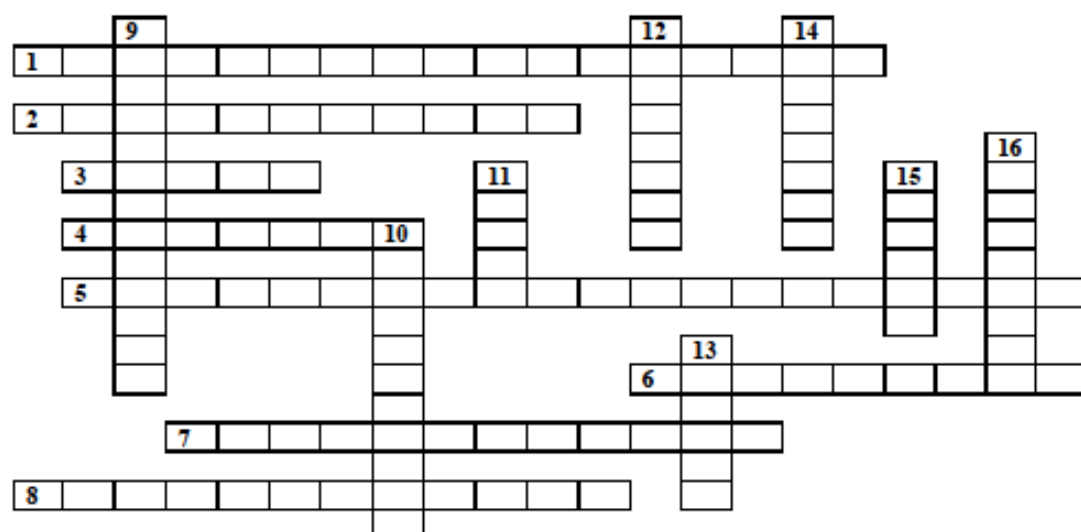
# **LA CIUDAD Y MARCADORES ESPACIALES**



1. Observa el cartel y escribe el número correspondiente de los elementos del mismo.

- |                           |                       |                       |                           |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|
| El aparcamiento ____      | El paso de cebra ____ | La boca de metro ____ | La moto ____              |
| El autobús ____           | El peatón ____        | La calle ____         | La parada de autobús ____ |
| El cajero automático ____ | El semáforo ____      | La farola ____        | La plaza ____             |
| El camarero ____          | El supermercado ____  | La fuente ____        | La señal de tráfico ____  |
| El coche ____             | El tren ____          | La gasolinera ____    | La terraza ____           |
| El jardín público ____    | La acera ____         | La glorieta ____      | Los edificios ____        |
| El quiosco ____           | La bicicleta ____     | La iglesia ____       |                           |

2. ¿Dónde me dirijo si...? Completa las siguientes palabras cruzadas con los nombres de los establecimientos de la ciudad que has aprendido.



**HORIZONTALES:**

1. Necesito dinero para ir de compras y no lo tengo en el monedero.
2. Mi coche no tiene combustible suficiente para hacer el viaje.
3. Quiero ver la última película de Harry Potter.
4. Quiero ver cuadros de pintores famosos y esculturas raras.
5. Necesito comprar un billete de tren y ver sus horarios.
6. Me he cortado la mano.
7. Tengo mucha hambre y ya es mediodía.
8. Quiero atravesar/cruzar la calle a pie.

**VERTICALES:**

9. Busco un lugar para aparcar mi coche.
  10. Tengo que entregar unos libros y buscar otros para hacer un trabajo de la escuela.
  11. Quiero hacer un gran viaje pero no en coche, utilizando un medio de transporte público.
  12. Quiero ir a la escuela pero ni a pie ni en coche (otro medio de transporte público).
  13. Estoy de vacaciones en una ciudad desconocida y necesito ducharme y dormir.
  14. Necesito sobres y sellos para escribir unas cartas.
  15. Estoy paseando a pie por la ciudad.
  16. Tengo que cruzar la calle en coche y para eso tengo que rodear esa señal grande y circular.
3. Observa de nuevo la imagen y completa las frases con los marcadores espaciales.

*debajo    delante    dentro    detrás    encima    entre    a la derecha  
a la izquierda    al lado    enfrente    cerca    lejos    en*

- a) El aparcamiento está \_\_\_\_\_ de la glorieta.
- b) El tren amarillo está \_\_\_\_\_ del tren azul.
- c) El coche está \_\_\_\_\_ del quiosco.
- d) El hombre con casco está \_\_\_\_\_ de la moto.
- e) La fuente está \_\_\_\_\_ la plaza.
- f) El jardín público está \_\_\_\_\_ del cine.
- g) La parada de autobús está \_\_\_\_\_ de la piscina.
- h) La vendedora de periódicos está \_\_\_\_\_ del quiosco.
- i) El semáforo está \_\_\_\_\_ del paso de cebra.
- j) Los correos están \_\_\_\_\_ la farmacia y el banco.
- k) La moto está \_\_\_\_\_ de la bicicleta.
- l) La bicicleta está \_\_\_\_\_ del paso de cebra.
- m) Los clientes de la cafetería están \_\_\_\_\_ del toldo.

Fuente cartel: DEL PINO MORGÁGEZ, Manuel, MOREIRA, Luísa y MEIRA, Suzana. (2010). "Abrapalabra Espanhol 5º ano", Porto Editora, Porto.  
La profesora: Karine Lourenço





## **Anexo 20**

Chica: Oye, por favor, ¿sabes dónde está la estación de trenes?

Chico: Sí, vamos a ver. Está un poco lejos. Mira: sigue recto hasta el cruce y gira a la derecha por la Calle Santo Domingo. Llega hasta el final: a la derecha hay una librería y enfrente una cafetería, ¿estamos?

Chica: Sí, sí...

Chico: Bien, entonces al final de la calle gira a la izquierda. Tienes que llegar hasta la plaza de la Catedral; pásala y sigue recto. Verás que la calle se agranda. Allí hay una farmacia y al lado un restaurante que hace esquina. Tú ve siempre recto...

Chica: Oye, más despacio, por favor, que estoy tomando nota.

Chico: Vale, perdón. Después del restaurante hay un semáforo. Cruza la calle y toma la segunda a la derecha, que es el paseo Alfonso X. Es una calle muy ancha y con árboles a ambos lados. ¿Vale?

Chica: Sí, todavía no me he perdido.

Chico: Estupendo. Sigue por el paseo Alfonso X hasta el cruce con la calle Cervantes y gira a la izquierda.

Chica: Espera... ¿A la izquierda has dicho, verdad?

Chico: Sí, verás que a mano derecha hay un mercado. Sigues por la calle Cervantes hasta el final. Hay un puente: pásalo y sigue recto. Pocos metros más adelante encontrarás la estación de Renfe.

Chica: Muy bien, gracias. Adiós.

Chico: De nada. Adiós.

MOREIRA, Luísa, MEIRA, Suzana e DEL PINO MORGÁGEZ, Manuel. (2012).  
“Pasapalabra, Espanhol 7º ano, Nível 1”, CD Áudio – faixa 31, Porto Editora, Porto.



161020 - Agrupamento de Escolas da Murtosa  
**ESCOLA DOS 2º e 3º Ciclos DO EB COM SECUNDÁRIO**  
**PADRE ANTÓNIO MORAIS da FONSECA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Español – 2011/2012

### LA CIUDAD – DAR INDICACIONES

1. Vas a escuchar una chica que está pidiendo indicaciones en la calle. Contesta verdadero (V) o falso (F) a las afirmaciones siguientes y corrige las falsas.

a) La chica está buscando una estación de autobuses.

b) La estación no está lejos del sitio donde están los jóvenes.

c) Al final de la calle Santo Domingo hay una librería y una cafetería.

d) Al pasar la plaza de la Catedral la calle se estrecha.

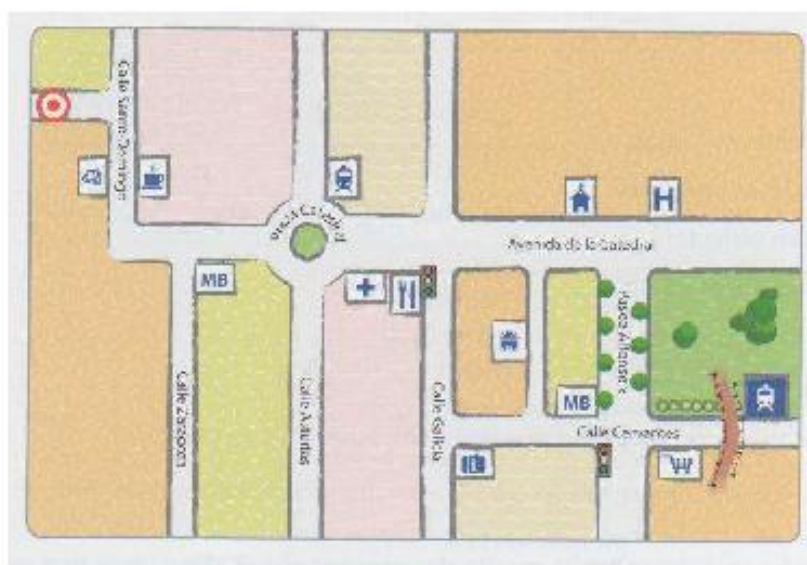
e) Mientras el chico habla, la chica apunta las indicaciones.

f) Después del restaurante, la chica tiene que tomar la primera a la derecha.

g) En el cruce de la calle Cervantes con el paseo Alfonso X, la chica tiene que girar a la derecha.

h) La estación está muy cerca del puente.

- 2. Escucha de nuevo y marca con un lápiz el itinerario que oyes.**



MOREIRA, Luísa, MEIRA, Suzana y DEL PINO MORGÁGEZ, Mamel. (2012). "Pasapalabra, Espanhol 7º ano, Nível 1º". Porto Editora. Porto. (adaptado)

*La profesora: Karine Lourenço*



## Anexo 22

Diap. 1



**PEDIR / DAR  
INFORMACIONES  
EN LA CALLE**



Diap. 2

**¡Pedro se ha perdido en Alcalá de Henares!**



Está en la Plaza Sta.  
Mª de la Cabeza ●  
pero quiere ir a la  
Plaza Sagasta. ●

Diap. 3

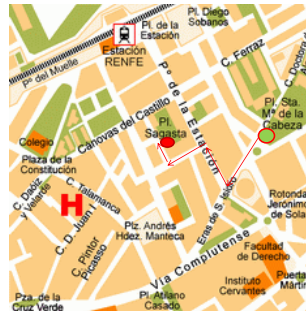
**¿Qué le pregunta Pedro  
a la ?**



- Hola, por favor, **¿dónde está la Plaza Sagasta?**
- Perdona, **¿sabes cómo se va a la Plaza Sagasta?**
- Oye, **¿puedes decirme dónde está la Plaza Sagasta?**

Diap. 4

**¿Qué dice la ?**



- Hola, **sigue recto** por esta calle.
- Después de la glorieta, **toma la segunda a la derecha.**
- Sigue por el Paseo de la Estación.
- Gira a la izquierda.
- Coge la primera a la derecha.

Diap. 5

**¿Qué le contesta ?**



- Muchas gracias, adiós.
- Vale, gracias. Adiós.

Diap. 6

**Ahora quiere ir a la Estación de Ferrocarril. Encuentra a un en un jardín. ¿Qué le pregunta?**



- Buenos días, **¿puede decirme dónde está la estación de ferrocarril?**
- Perdón, **¿cómo se va a la estación de ferrocarril?**
- Por favor, **¿dónde está la estación de ferrocarril?**

Diap. 7

**¿Qué dice el ?**



- Buenos días, **sigue todo recto.**
- Coge la **segunda a la derecha** y **sigue todo recto / Ve hasta el final de calle.**
- En el Paseo del Muelle, **gira a la derecha.**

Diap. 8

**¿Qué le contesta ?**



- Muchas gracias señor, adiós.
- Vale, gracias. Adiós señor.

## Anexo 23

**ALUMNO B**

1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Indica a tu compañero la dirección de:
  - El Hospital Nuevo.
3. Dile dónde queda exactamente el edificio.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

**Dar indicaciones:**

- Sigue recto / hasta el final...
- Ve hasta el final...
- Gira a la...
- Coge (la primera...) a la...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Está a la derecha/ a la izquierda/ al final de la calle a la derecha/ en la esquina...

**No te olvides de:**

- Saludar y despedirte.

**ALUMNO A**

1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Pregunta a tu compañero:
  - Dónde puedes hacer unas pruebas médicas.
3. Sigue sus instrucciones y márcalas en el mapa.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

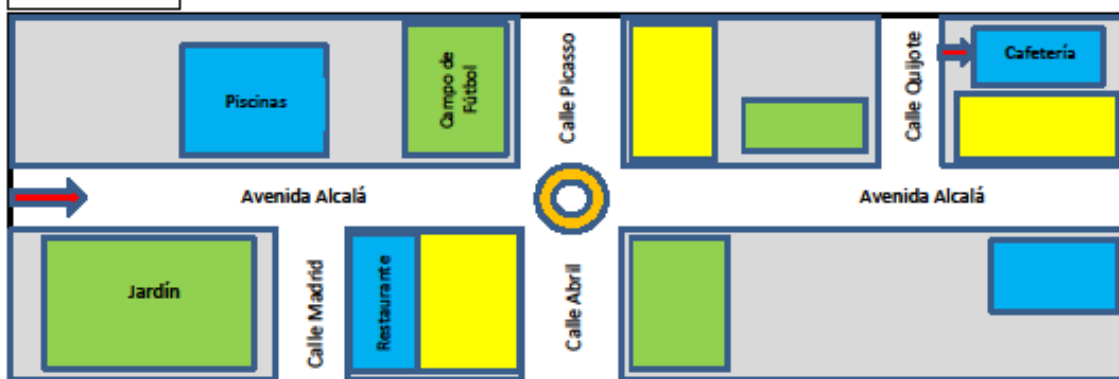
**Preguntar por:**

- Perdona, ¿dónde está el/la...?
- Oye, ¿cómo se va a...?
- ¿Hay un/una...aquí cerca?

**No te olvides de:**

- Agradecer y despedirte.

### ALUMNO B



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Indica a tu compañero la dirección de:
  - Una cafetería.
3. Dile dónde queda exactamente el edificio.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

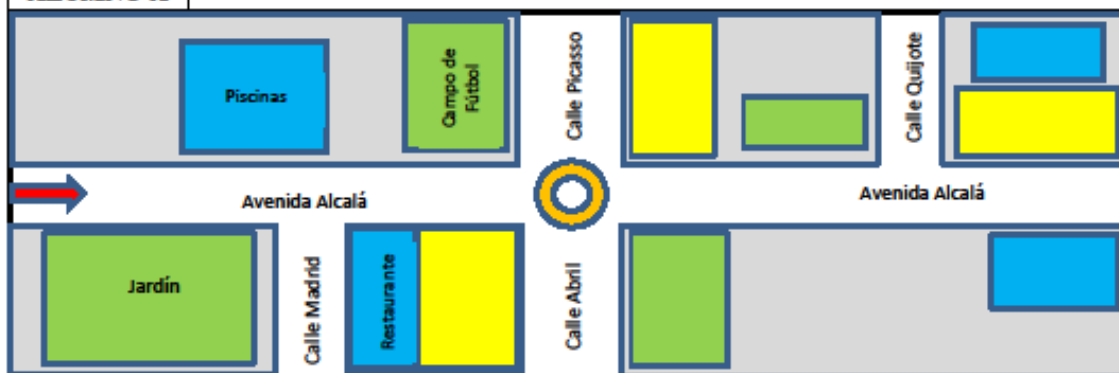
#### Dar indicaciones:

- Sigue recto / hasta el final...
- Ve hasta el final...
- Gira a la...
- Coge (la primera...) a la...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Está a la derecha/ a la izquierda/ al final de la calle a la derecha/ en la esquina...

#### No te olvides de:

- Saludar y despedirte.

### ALUMNO A



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Preguntas a tu compañero:
  - ¿Dónde puedes beber un café?
3. Sigue sus instrucciones y márcalas en el mapa.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

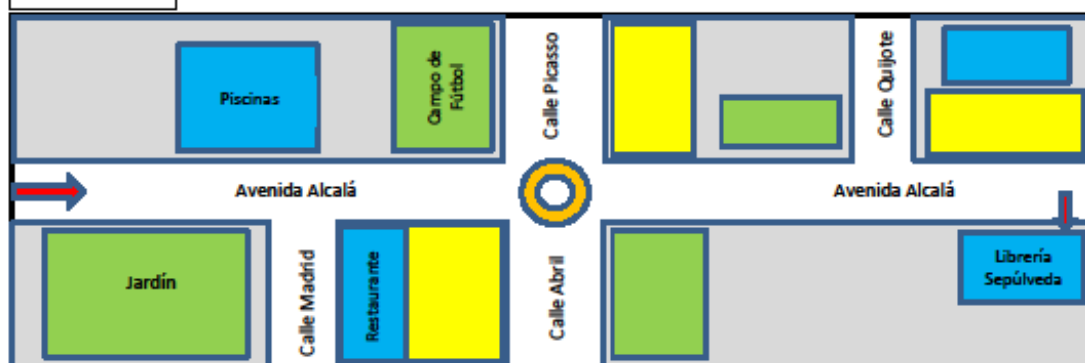
#### Preguntar por:

- Perdona, ¿dónde está el/la...?
- Oye, ¿cómo se va a...?
- ¿Hay un/una... aquí cerca?

#### No te olvides de:

- Agradecer y despedirte.

### ALUMNO B



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Indica a tu compañero la dirección de:
  - La Librería Sepúlveda.
3. Dile dónde queda exactamente el edificio.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

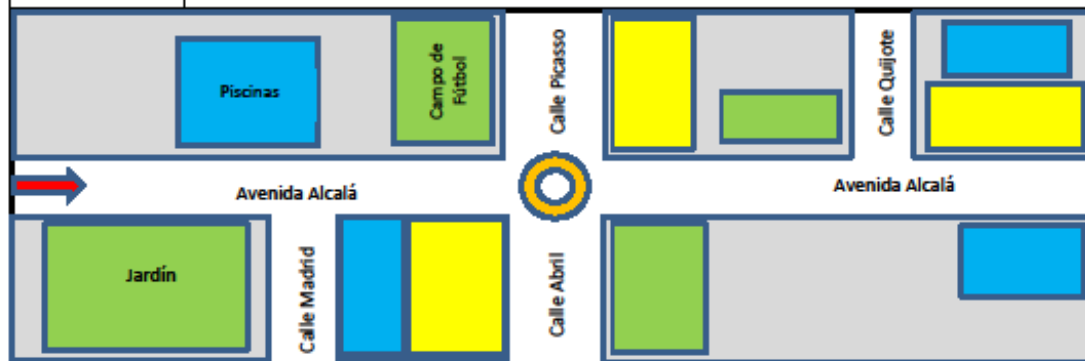
#### Dar indicaciones:

- Sigue recto / hasta el final...
- Ve hasta el final...
- Gira a la...
- Coge (la primera...) a la...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Está a la derecha/ a la izquierda/ al final de la calle a la derecha/ en la esquina...

#### No te olvides de:

- Saludar y despedirte.

### ALUMNO A



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Pregunta a tu compañero:
  - Dónde puedes comprar un libro.
3. Sigue sus instrucciones y márcalas en el mapa.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

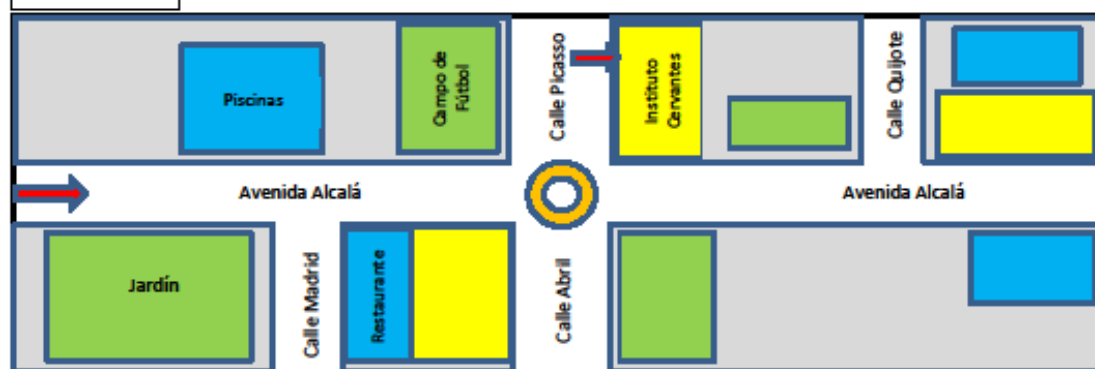
#### Preguntar por:

- Perdona, ¿dónde está el/la...?
- Oye, ¿cómo se va a...?
- ¿Hay un/una...aquí cerca?

#### No te olvides de:

- Agradecer y despedirte.

### ALUMNO B



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Indica a tu compañero la dirección de:
  - El Instituto Cervantes.
3. Dile dónde queda exactamente el edificio.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

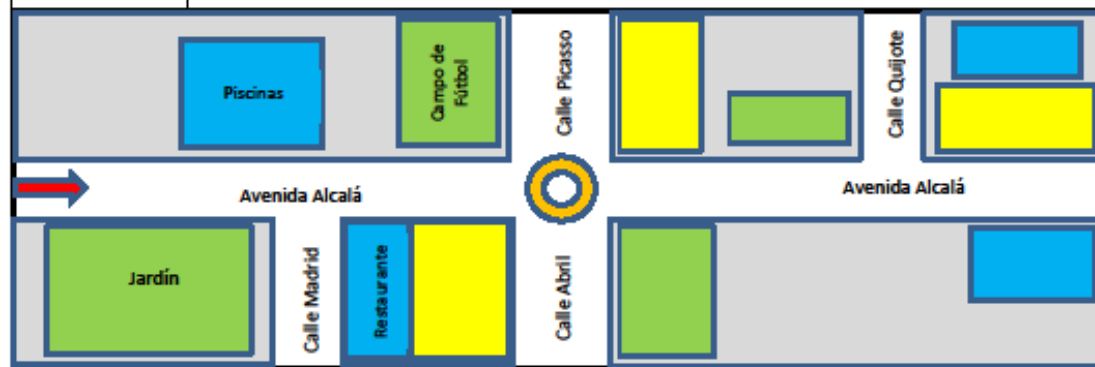
#### Dar indicaciones:

- Sigue recto / hasta el final...
- Ve hasta el final...
- Gira a la...
- Coge (la primera...) a la...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Está a la derecha/ a la izquierda/ al final de la calle a la derecha/ en la esquina...

#### No te olvides de:

- Saludar y despedirte.

### ALUMNO A



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Pregunta a tu compañero:
  - dónde puedes aprender español.
3. Sigue sus instrucciones y márcalas en el mapa.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

#### Preguntar por:

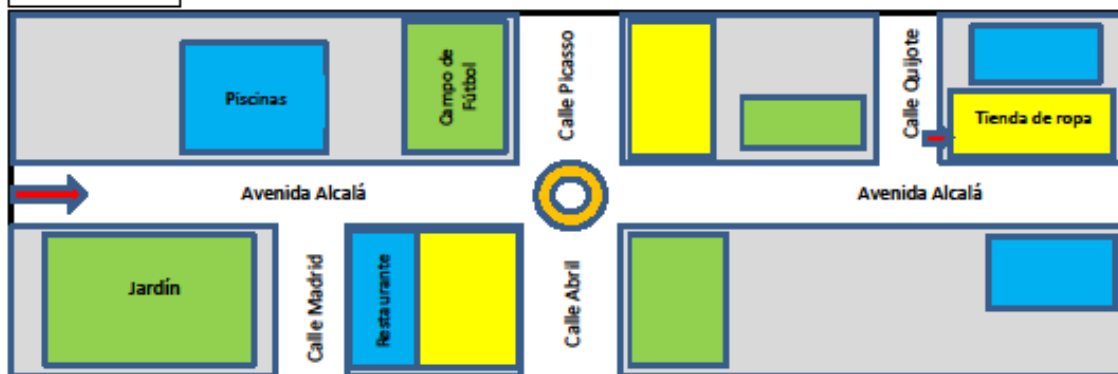
- Perdona, ¿dónde está el/la...?
- Oye, ¿cómo se va a...?
- ¿Hay un/una... aquí cerca?

#### No te olvides de:

- Agradecer y despedirte.



### ALUMNO B



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Indica a tu compañero la dirección de:
  - Una tienda de ropa.
3. Dile dónde queda exactamente el edificio.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

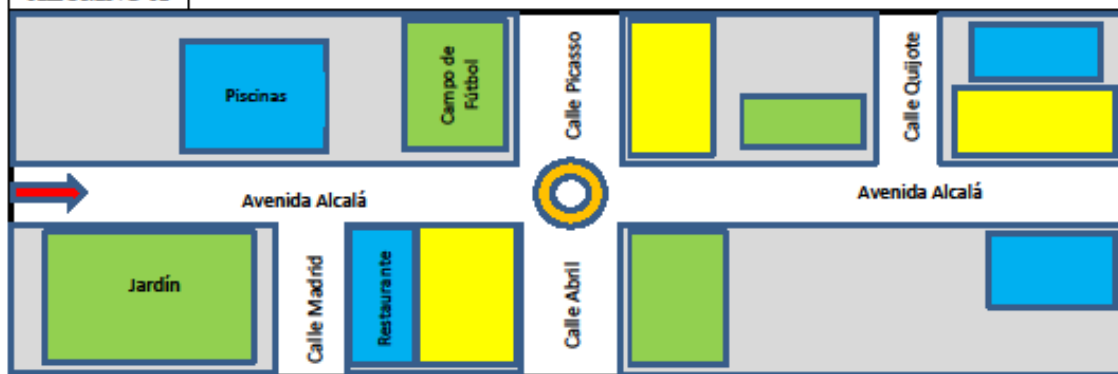
#### Dar indicaciones:

- Sigue recto / hasta el final...
- Ve hasta el final...
- Gira a la...
- Coge (la primera...) a la...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Está a la derecha/ a la izquierda/ al final de la calle a la derecha/ en la esquina...

#### No te olvides de:

- Saludar y despedirte.

### ALUMNO A



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Pregunta a tu compañero:
  - Dónde puedes comprar unos vaqueros.
3. Sigue sus instrucciones y márcalas en el mapa.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

#### Preguntar por:

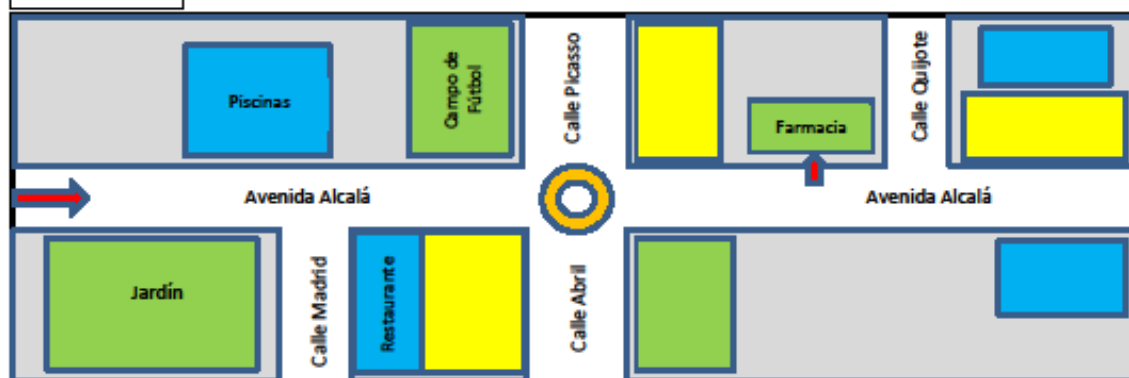
- Perdona, ¿dónde está el/la...?
- Oye, ¿cómo se va a...?
- ¿Hay un/una... aquí cerca?

#### No te olvides de:

- Agradecer y despedirte.



### ALUMNO B



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Indica a tu compañero la dirección de:
  - Una farmacia.
3. Dile dónde queda exactamente el edificio.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

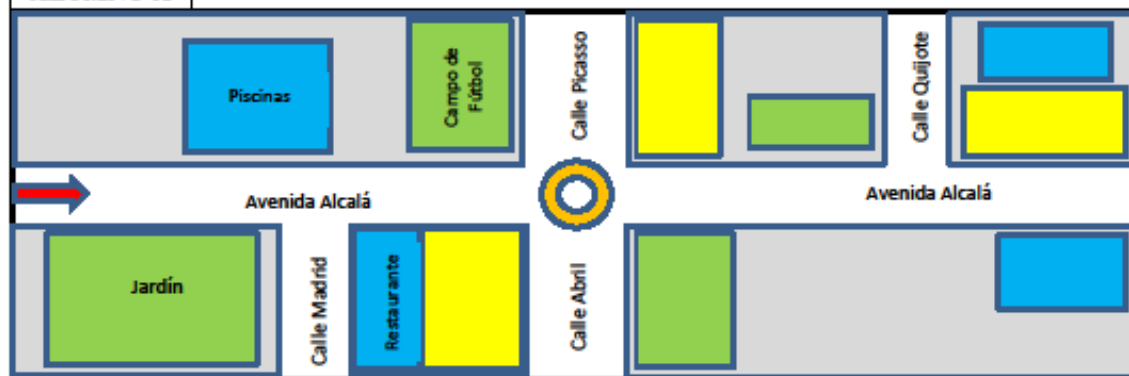
#### Dar indicaciones:

- Sigue recto / hasta el final...
- Ve hasta el final...
- Gira a la...
- Coge (la primera...) a la...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Está a la derecha/ a la izquierda/ al final de la calle a la derecha/ en la esquina...

#### No te olvides de:

- Saludar y despedirte.

### ALUMNO A



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Preguntas a tu compañero:
  - Dónde puedes comprar medicinas.
3. Sigue sus instrucciones y márcalas en el mapa.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

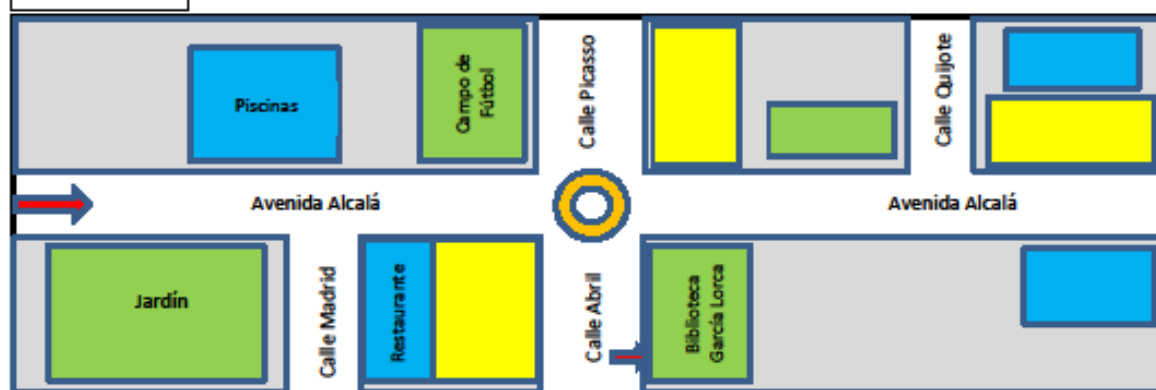
#### Preguntar por:

- Perdona, ¿dónde está el/la...?
- Oye, ¿cómo se va a...?
- ¿Hay un/una... aquí cerca?

#### No te olvides de:

- Agradecer y despedirte.

### ALUMNO B



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Indica a tu compañero la dirección de:
  - La Biblioteca García Lorca.
3. Dile dónde queda exactamente el edificio.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

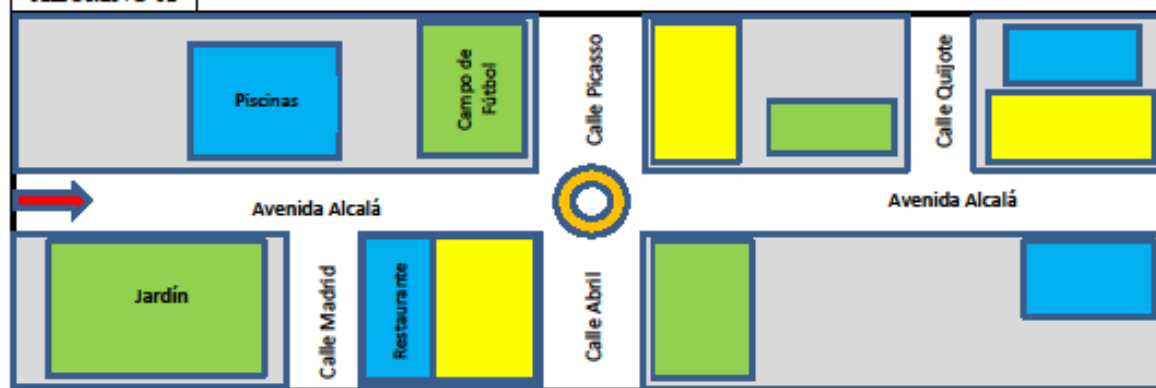
#### Dar indicaciones:

- Sigue recto / hasta el final...
- Ve hasta el final...
- Gira a la...
- Coge (la primera...) a la...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Cruza la calle/la glorieta...
- Está a la derecha/ a la izquierda/ al final de la calle a la derecha/ en la esquina...

#### No te olvides de:

- Saludar y despedirte.

### ALUMNO A



1. Observa con atención el mapa anterior.
2. Preguntas a tu compañero:
  - ¿Dónde puedes leer libros, buscar informaciones en diccionarios o enciclopedias para tus trabajos escolares?
3. Sigue sus instrucciones y márcalas en el mapa.
4. Escribe con tu compañero el pequeño diálogo realizado.

#### Preguntar por:

- Perdona, ¿dónde está el/la...?
- Oye, ¿cómo se va a...?
- ¿Hay un/una... aquí cerca?

#### No te olvides de:

- Agradecer y despedirte.



Español – 2011/2012

**Ficha de autoevaluación de la Unidad Didáctica: Mi ciudad**

Nombre: \_\_\_\_\_

- 1) Las actividades me han parecido: \_\_ fáciles \_\_ difíciles \_\_ muy difíciles
- 2) He cooperado con los compañeros: \_\_ mucho \_\_ poco
- 3) Lo que más me ha gustado \_\_\_\_\_.
- 4) Lo que menos me ha gustado \_\_\_\_\_.
- 5) Escribe el nombre de cinco edificios que se pueden encontrar en una ciudad.  
\_\_\_\_\_
- 6) Indica el nombre de las tiendas donde puedes comprar estos productos:
 

• pan: _____	• sellos: _____
• mariscos: _____	• margaritas: _____
• pollo: _____	• botones: _____
- 7) Escribe cinco palabras o expresiones que sirven para decir dónde está un establecimiento público.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 8) Escribe las instrucciones que corresponden a las flechas.



- 9) Escribe las palabras que corresponden a las definiciones.
  - Lugar donde paran los autobuses para recoger a los pasajeros.  
\_\_\_\_\_
  - Parte de la calzada marcada con rayas blancas gruesas para que pasen los peatones.  
\_\_\_\_\_
  - Lugar a donde llegan y de donde parten los trenes.  
\_\_\_\_\_

- 10) ¿Qué necesitas repasar, estudiar más?  
\_\_\_\_\_

- 11) De 1 al 10, di tu grado de satisfacción relativamente a esta unidad didáctica.  
\_\_\_\_\_



La profesora: Karine Lourenço